Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170021
Centre d'intérêt: 51

Matte, Vianney.

Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires : rapports d'observation / Ministère de l'éducation, Secteur planification, Service de la recherche ; [rédigé par Vianney Matte]. -- Québec : Le Service, 1980.
134 p. ; 25 cm.

Code: 28-1402. Bibliographie: p. 38. Dépouillement: L'école polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, Commission scolaire Le Gardeur - L'école polyvalente Vanier, Commission scolaire Les Ecores - L'école polyvalente St-Jérôme, Commission scolaire St-Jérôme - L'école polyvalente de Carleton, Commission scolaire de la Baie des Chaleurs.

ISBN 2-550-00751-4

Cote Dewey: 373.714/M435p Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Projet éducatif *Expérimentation pédagogique *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *FASEM (Projet) *AMI (Système) *Familles scolaires en mouvement (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Apprentissage modulaire individualisé

A la suggestion du Livre vert de l'##Ecole québécoise##, des communautés éducatives se sont formées en plusieurs endroits et chacune a tenté, dans son contexte particulier et avec ses propres moyens, de relever un véritable défi. Les quatre expériences retenues représentent un éventail des situations dans lesquelles un projet éducatif peut naître et se développer au niveau secondaire. Ce projet doit se construire à partir des attentes du milieu, par et pour les différents intervenants.

Les quatre rapports sont structurés de la même manière: Eléments de contexte, historique, éléments constitutifs, éléments caractéristiques. Ils comprennent des organigrammes et des tableaux qui mettent en valeur certaines caractéristiques de l'une ou de l'autre école polyvalente ou encore de tel ou tel projet et couvrent la période 1974-1978.

A la polyvalente J.-B.-Meilleur les résultats sont très encourageants: la participation-consultation se caractérise par sa permanence, sa cohérence, sa transparence et sa souplesse. A Vanier, l'innovation est particulièrement significative. La mise en place de l'apprentissage modulaire individualisé (A.M.I.) a d'abord mobilisé les énergies des agents du milieu. Puis on s'est préoccupé de développer l'aide individuelle et la relation maître-élève. A Saint-Jérôme, l'école a accordé une grande attention à la consultation des agents du milieu. Les dimensions prioritaires retenues sont l'amélioration de la qualité

de l'enseignement et le respect du caractère confessionnel de l'école. A l'école de Carleton, le projet FASEM (Familles scolaires en mouvement) visait une meilleure intégration des participants du milieu et des activités pédagogiques. Les résultats après trois ans sont faibles: désintérêt des agents du milieu; diminution de l'efficacité de l'activité relative à FASEM; réduction de la qualité de l'apprentissage réalisé dans le cadre du projet. C'est peut-être la preuve de la difficulté de réaliser un changement en profondeur et de l'importance de la durée dans une telle démarche.

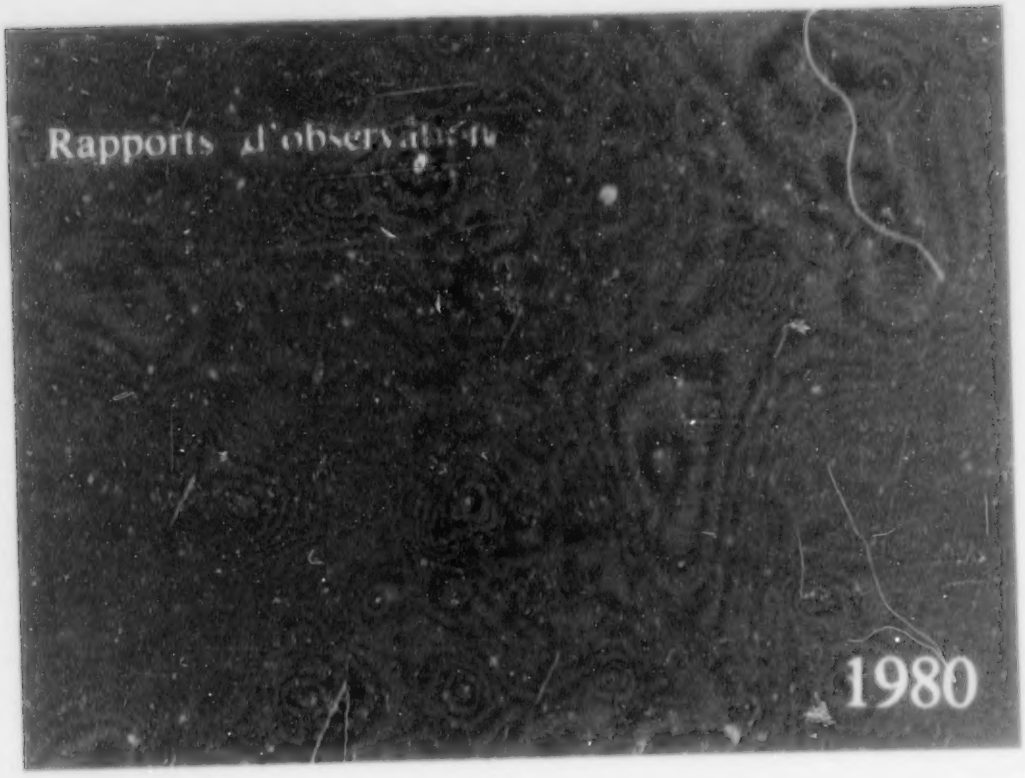
Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01, 061
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170021 -C

Secteur de la planification

Service de la recherche

Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires



E D U Q 8170021

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
SECTEUR PLANIFICATION
SERVICE DE LA RECHERCHE

LE PROJET EDUCATIF
DANS QUELQUES ECOLES SECONDAIRES

RAPPORTS D'OBSERVATION

QUEBEC 1980

Ce document a été rédigé par
M. Vianney Matte

Dépôt légal: second trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2 - 550 - 00751 - 4

PRÉSENTATION

Le développement de projets éducatifs dans les écoles québécoises n'est pas une réalité entièrement nouvelle. Les expériences décrites dans ce volume nous montrent, en effet, que des "communautés éducatives" se sont formées depuis quelques années en plusieurs endroits au Québec et qu'elles ont tenté, dans leur contexte particulier et avec leurs moyens propres, de relever un véritable défi. Quatre expériences, parmi beaucoup d'autres, ont été retenues parce qu'elles représentent un certain éventail des situations dans lesquelles un projet éducatif peut naître et se développer. Chacune a répondu à des besoins spécifiques originant de l'école ou de la commission scolaire; dans leur cheminement respectif, chacune a dû tenir compte d'incitations et de contraintes particulières. A ce titre, aucune ne peut prétendre fournir un modèle qui puisse être complètement transposé ailleurs. Plusieurs autres expériences mériteraient d'ailleurs d'être également connues et il serait souhaitable qu'une recherche de plus vaste envergure puisse bientôt les inventorier et les décrire afin de mettre en valeur leur richesse et leur diversité.

Nous pouvons observer, à la lecture de ce document, les étapes du développement de chaque projet et prendre connaissance de leur état d'avancement. Si les cheminements sont divers, nous constatons toutefois que les promoteurs de ces expériences entendent demeurer attentifs à l'évolution des besoins de leur milieu et adapter leur action en conséquence. C'est alors que l'expression "être en projet" prend tout son sens.

Le lecteur attentif percevra assez facilement le courage, la ténacité et les qualités humaines que les responsables de ces projets (administrateurs, directeurs, enseignants, parents) ont dû développer pour réaliser ensemble une oeuvre qui exige beaucoup de savoir-faire, de souplesse et de continuité.

Les observations recueillies lors de l'examen de ces expériences n'ont pas toutes été consignées dans le présent document. Plusieurs d'entre elles ont alimenté la réflexion de groupes de travail qui avaient le mandat de développer, dans un autre ouvrage, présentement en préparation, le concept et les éléments d'un projet éducatif. Enfin, d'autres expériences de projets éducatifs développés dans les écoles primaires sont décrites dans un troisième volume.

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (Enoncé de politique et plan d'action) propose à chaque école du Québec de développer son propre projet éducatif et énumère les moyens qui seront mis en oeuvre pour soutenir de tels projets. Ces moyens, associés à l'expérience des aînés qui ont déjà ouvert les voies dans lesquelles tous sont maintenant invités à s'engager, seront un précieux réconfort pour ceux qui désirent maintenant "reprendre en main" le projet éducatif de leur école.

Nous remercions les responsables des commissions scolaires et des écoles qui ont permis l'analyse, par des "gens de l'extérieur", des expériences vécues dans leur milieu et de nous avoir autorisés à en publier les résultats.

Jean-Guy Vennes,
Directeur général adjoint,
Direction générale des réseaux

Norman Ryan, Directeur,
Service de la recherche,
Secteur de la planification

SOMMAIRE

	Pages
L'École polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, commission scolaire Le Gardeur	7
L'École polyvalente Vanier, commission scolaire Les Écores	39
L'École polyvalente St-Jérôme, commission scolaire St-Jérôme	73
L'École polyvalente de Carleton, commission scolaire de la Baie des Chaleurs	95

LE PROJET ÉDUCATIF

ECOLE POLYVALENTE

JEAN-BAPTISTE-MEILLEUR

COMMISSION SCOLAIRE LE GARDEUR

DESCRIPTION DU PROJET DE L'ÉCOLE

1. ELEMENTS DE CONTEXTE

La polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur regroupe approximativement 2 800 étudiants de niveau secondaire, répartis dans les secteurs général (sauf secondaire I), professionnel long, professionnel court et adaptation scolaire. Le personnel de l'école comprend 174 enseignants, 12 professionnels non enseignants, 7 cadres et 31 personnes au soutien. Le mode d'affectation à l'école ne procède d'aucune mesure particulière en ce qui concerne les étudiants; chez les enseignants, l'affectation repond aux règles établies par l'entente locale, règles semblables à celles qui existent généralement et fondées sur l'ancienneté et les champs d'enseignement. Cependant, certains professionnels non enseignants déjà au service de la Commission ont été intégrés à l'école: ces affectations répondent à une préoccupation de la direction visant à une utilisation rationnelle et efficace des ressources humaines du milieu. A ce même souci répond l'affectation du personnel cadre de l'école. L'école secondaire a été transformée en polyvalente et l'aménagement physique a été modifié à deux reprises pour faciliter la polyvalence; cette école présente toutes les difficultés qu'entraînent les structures physiques rigides.

La Commission scolaire dispense l'enseignement primaire et secondaire à une clientèle de près de 12 000 élèves dans 20 écoles primaires, 1 secondaire et 2 polyvalentes, sur un territoire de 220 milles carrés, avec environ 320 enseignants au primaire et 275 au secondaire. La gestion y est de type participatif, n'excluant cependant pas les gestes d'autorité pour procéder à des changements jugés nécessaires. On peut donc parler de gestion situationnelle. Il y a près de quatre ans, une nouvelle direction générale imposa une réorganisation complète des services. Les priorités de la Commission sont la définition par chaque école de ses orientations à l'intérieur d'un projet éducatif complet et la rédaction et l'application de minima de connaissances au primaire et au secondaire premier cycle, avant la fin de l'année 1978-1979. Les principaux problèmes de la Commission sont d'une part la mobilité de la clientèle engendrée par l'existence de zones de développement concentrées en différents points à l'intérieur de la région et, d'au-

tre part, la difficulté que l'on a à faire partager par l'ensemble des écoles les priorités régionales. Tout en recherchant une intégration de pensée au niveau régional, la Commission sait respecter les originalités locales; on pourrait la qualifier de progressiste, puisqu'elle cherche à s'adapter aux situations actuelles.

A majorité rurale il y a quelques années, le milieu est maintenant à 80% urbain et 20% rural. Ce milieu se développe par agglomérations, intégrant graduellement une population de classe moyenne d'origine montréalaise. La région est industriellement peu développée et la majorité des travailleurs voyagent régulièrement vers Montréal. Les nouveaux quartiers domiciliaires accueillent une population scolaire jeune, de niveau primaire. La population a acquis une mentalité urbaine. Les valeurs véhiculées sont centrées sur la réussite économique de l'individu. Cependant, on note une certaine souplesse dans l'acceptation de valeurs qui concourent au développement intégral de la personne. Dans la majorité des centres urbains ou ruraux de la région se développent des organisations de loisirs ou de bienfaisance. Par un réseau de transport en commun intégré, les communications entre les diverses localités devraient faciliter l'établissement de structures régionales.

L'école existant depuis plus de quinze ans, l'expérience moyenne du personnel se situe entre quinze et vingt ans. Le personnel est très scolarisé, particulièrement au deuxième cycle. L'âge moyen se situe à près de quarante ans. Milieu jadis très syndicaliste, il a, depuis près d'un an, perdu sa ferveur d'antan; la collaboration entre la direction et les responsables "locaux" est facilitatrice. Dans chacune des matières il se trouve des éducateurs qui participent activement à des associations visant au progrès de l'enseignement, certains en sont même les leaders. La pratique pédagogique, très centrée sur l'enseignement il y a deux ans, s'est vu modifier dans le cadre du PROJET ÉDUCATIF qui tient compte d'un concept qui intègre l'activité d'enseignement et la vie étudiante. À ce niveau des croyances pédagogiques, le changement est progressif et bien engagé.

L'école ne bénéficie d'aucune ressource privilégiée. On vise donc à utiliser au maximum les ressources humaines, matérielles et financières disponibles. Dans ce sens, les conseillers pédagogiques ont été affectés aux écoles.

1. HISTORIQUE

Lorsque l'on parle de PROJET ÉDUCATIF à la polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, on rappelle un passé relativement récent. C'est au printemps de 1976 que le milieu connaît et partage progressivement les premières étapes de la démarche de changement actuellement en cours. À la suite de l'administration de l'instrument "Le vécu scolaire", le principal, en juin 1976, soumet "aux principaux agents d'éducation du milieu" un document traitant des grandes orientations futures de l'école. En septembre 1976, il présente à l'ensemble des agents de l'école un premier contenu de PROJET ÉDUCATIF; on y propose, à titre indicatif (document de travail), une philosophie de l'école et présente les structures administratives et participatives de l'école pour la prochaine année. Au total, l'approche présentée et les changements implantés représentent une volonté de réforme majeure dans le milieu. Si l'école Jean-Baptiste-Meilleur avait connu des changements importants dans des domaines particuliers au cours de son histoire, l'innovation proposée par le PROJET EDUCATIF 1976-1977 tranche par son "globalisme".

Les conditions essentielles posées pour la réalisation de cette première étape se rattachent surtout aux ressources humaines disponibles dans le milieu et c'est sur la conviction profonde du dynamisme et du potentiel des divers agents du milieu que se fonde la démarche du promoteur. Il fallait "sensibiliser" des équipes fonctionnelles à la nécessité du changement et à ses principaux objectifs; c'est d'abord sur les mentalités qu'il fallait agir afin de modifier les attitudes et les comportements.

Cette phase du développement s'est élaborée non pas par référence à d'autres modèles, mais sans négliger toutefois les contacts avec l'extérieur pour demeurer critique dans son cheminement. Elle s'est réalisée par une utilisation optimale des ressources du milieu. La direction générale de la commission scolaire a contribué, dès les premiers instants de la conception du projet, sans hésitation et avec confiance, à ce nouveau départ; et si l'école s'est définie, c'est qu'il s'agissait là de sa responsabilité.

Au printemps 1977, une session d'étude de trois jours regroupe quelque quarante principaux agents du milieu (personnel de direction, P.N.E., chefs de groupe et quelques parents). Cette session vise des objectifs à caractère philosophique et à caractère pragmatique. Ainsi, la session aura permis aux participants de prendre connaissance d'activités éducatives réalisées à l'école en cours d'année, d'échanger sur l'importance de l'existence d'une philosophie d'école, de mettre en place un mécanisme pour connaître les croyances pédagogiques des agents de changement et rendre ces participants graduellement capables de mieux définir une situation problématique existant à l'école et d'y apporter des solutions adéquates.

En somme, cette première année aura permis de partager, entre principaux agents de changement, la prise de conscience d'une situation à améliorer et d'amener des gens à se joindre à une démarche rationnelle d'analyse de la situation et des causes de cette situation. Dans cette première étape du changement, le promoteur a privilégié la concertation d'agents déterminés du milieu: les membres des équipes multidisciplinaires. A la fin de cette première année, dans les structures organisationnelles implantées, une équipe multidisciplinaire, constituée de membres de la direction, de P.N.E., et de chefs de groupe, est en place dans chacun des quatres secteurs de l'école. La qualité de l'existence et de l'action de ces équipes "multi" souffre de contraintes présentes tant chez les membres que dans l'ensemble du milieu. Chez ceux-là, il y a confusion quant à leur rôle réel; plusieurs se voient davantage comme représentants que comme participants. Cette formule incommode, fait peur à la majorité des enseignants: ils comprennent mal la raison d'être de cette structure et le rôle qu'elle doit jouer, ils craignent les augmentations de tâche subséquentes, ils ne se sentent pas aptes à la tâche, ils ne veulent pas être marginalisés par rapport aux positions syndicales. D'autre part, on peut affirmer que l'objectif prioritaire de cette première étape est atteint: les membres des équipes "multi" sont maintenant occupés à redéfinir l'école. La session de mai l'a établi clairement: les interrogations présentes à l'origine du changement voulu par le promoteur sont, à la fin de cette première année, partagées par les membres des équipes multidisciplinaires.

EN RÉSUME

Le PROJET ÉDUCATIF 1976-1977 (plan) se présente en deux volets:

1) présentation d'un système de référence pour l'ensemble des activités de l'école par l'établissement des fondements philosophiques et psychologiques de l'éducation et la formulation des objectifs de l'enseignement secondaire;

2) établissement des structures administrative et participative de l'école, structures conçues selon certains principes administratifs exprimés et visant l'atteinte d'objectifs explicites.

Les grandes orientations privilégiées s'inspirent d'un certain nombre de nécessités de changement perçues par le promoteur:

1) que l'école réponde au besoin de développement intégral de l'étudiant et respecte le processus de développement de l'individu;

2) que le potentiel existant chez les divers participants soit utilisé d'une façon optimale.

L'action menée au cours de cette première année a consisté à sensibiliser les principaux agents de changement du milieu à cette philosophie.

Les résultats obtenus se rapportent

. à l'organisation administrative

. aux mentalités

. à une participation efficiente.

L'année scolaire 1977-1978 se présente comme le prolongement naturel de l'année précédente, comme une nouvelle étape dans le processus continu de réalisation d'un PROJET ÉDUCATIF. Les éléments de base mis de l'avant l'année précédente sont maintenus: les fondements philosophiques et psychologiques énoncés de même que les valeurs organisationnelles sous-jacentes aux structures et mécanismes opératoires constituent les assises du projet de J.B.M. Cependant, pour cette deuxième année, la démarche entreprise s'enrichit d'une nouvelle dynamique: le travail de sensibilisation à de nouvelles valeurs et de formation à des modes de travail plus efficaces réalisé au cours de la première année a permis un enrichissement des ressources humaines du milieu. Si pour la première année les structures implantées reflétaient des valeurs organisationnelles proposées, c'est maintenant aux composantes humaines de ces structures à interroger et développer les fondements philosophiques et psychologiques du projet, les objectifs et buts qui en découlent et les moyens les mieux appropriés à l'atteinte de ces derniers.

Les objectifs prioritaires retenus pour cette deuxième étape de la réalisation du PROJET ÉDUCATIF de Jean-Baptiste-Meilleur sont-ils issus d'interrogations collectives des principaux agents du milieu et les moyens proposés sont-ils davantage adaptés au milieu? Le PROJET ÉDUCATIF de J.B.M., par ses éléments constitutifs et par sa dynamique, tente pour cette deuxième année de satisfaire à certaines conditions essentielles à sa réalisation, soit:

- la formation progressive de certains agents du milieu à un nouveau mode de gestion par des sessions de formation, des échanges et une pratique administrative; la diffusion d'informations explicitant les différentes dimensions du PROJET ÉDUCATIF;

- la mise en oeuvre des structures et mecanismes de participation proposés dans le premier plan d'action du PROJET ÉDUCATIF;

- la préoccupation constante de la nécessité d'inculquer certaines convictions et attitudes chez chacun des participants à la démarche.

La préoccupation majeure qui se dessine derrière l'ensemble des activités proposées concerne l'engagement significatif de l'ensemble des agents du milieu à la démarche déjà amorcée. D'une part, il y a ceux qui ont déjà conscience de la nécessité du changement et qui progressivement ont participé à la démarche; ce sont, globalement, les membres de la direction, les professionnels non enseignants, les conseillers pédagogiques, les chefs de groupe. La quasi-totalité de ces agents se retrouvent membres d'un des comités multidisciplinaires. Leur double rôle consiste dans l'administration de leur secteur selon un style de gestion répondant à certaines valeurs d'organisation établies et l'animation du milieu en vue du développement de connaissances, d'attitudes et de comportements favorisant la réalisation du PROJET ÉDUCATIF. D'autre part, il y a divers groupes d'agents concernés par le changement entrepris dont le degré d'engagement dans la démarche demeure fort varié. C'est le cas de la majorité des enseignants, de presque tous les étudiants et parents. Si certains "représentants" de ces groupes ont suivi de près l'évolution de la démarche, l'attitude générale des membres de ces groupes ne peut être qualifiée globalement: aux enthousiastes s'opposent les irréductibles, certains se disent en accord avec le contenu du projet et la démarche entreprise, d'autres se disent non intéressés.

Un des temps forts de l'action menée pendant l'année 1977-1978 est la tenue d'une session de trois jours en mars. Consacrée à un groupe particulier d'agents du milieu, les chefs de groupe, cette session d'étude aura permis à ceux-ci de préciser les assises de leur PROJET ÉDUCATIF et de situer leur action pour les mois à venir (fin 1977-1978 et année 1978-1979). La grande majorité (75%) des participants (membres de la direction, conseillers pédagogiques, P.N.E., chefs de groupe, parents) à cette session avaient également participé à la session d'étude de fin mai 1977. Occupée par des conférences et des travaux en ateliers sectoriels, cette session aura permis aux chefs de groupe d'approfondir et de s'appro-

prier les valeurs et croyances qui constituent les fondements au **PROJET ÉDUCATIF** de l'école et d'organiser leur action pour les prochains mois dans leur secteur.

Après cette deuxième année de recherche et d'action menées dans l'école, l'état du PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. présente maintes réalisations. Pour une plus claire compréhension et quoiqu'elles se recoupent constamment, ces réalisations seront ici regroupées selon deux dimensions: d'une part, celles qui se rattachent au plan du PROJET ÉDUCATIF, à sa nature, à ses éléments constitutifs; d'autre part, celles qui concernent la dynamique du projet, ses acteurs, ses réalisations concrètes.

Le plan de PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. offre deux caractéristiques générales importantes à sa compréhension: d'abord, il englobe la totalité des activités de l'école, ensuite son contenu s'appuie sur des fondements philosophiques et psychologiques explicites. Il se veut une refonte du système éducatif local à partir d'une conception précise de l'homme. Les concepts et théories relatifs au développement de l'individu s'accompagnent d'énoncés touchant la pratique pédagogique, le rôle de l'école et le mode de gestion des activités de l'école. L'ensemble de ces données constitue pour ainsi dire la raison d'être du PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. et justifie et les buts et objectifs retenus, et les structures et mécanismes implantés.

N'avoir conscience que du visible de ce projet peut conduire à attribuer une valeur toute relative au plan que le milieu s'est donné: pour certains, la théorie et la pratique constituent deux mondes, voire deux opposés. C'est toute la dynamique de l'invisible qui en permet la mise en oeuvre. Cette dynamique est à la fois la conséquence et la condition essentielle de la qualité de réalisation du PROJET ÉDUCATIF du milieu. Après deux ans de recherche-action, l'actif majeur est l'établissement de relations essentiellement dynamiques entre les agents du milieu qui ont participé de près à la démarche (la direction, certains P.N.E., les conseillers pédagogiques, les chefs de groupe). Servis par des structures fonctionnelles,

ces participants ont, par des échanges, des sessions d'études, des réalisations, précisé les assises de leur action et développé certaines habiletés mentales et techniques de telle sorte qu'ils constituent pour le milieu un nouvel enrichissement. Ainsi, la réalisation principale concerne le plus-être des "principaux agents du milieu": l'école s'est donné des chefs. L'orientation donnée à l'école J.B.M. pour la deuxième année est la résultante des croyances et convictions d'un groupe d'agents du milieu scolaire.

La réalité de J.B.M., à la fin de l'année scolaire 1977-1978, présente plusieurs innovations qui ont pris racine dans le milieu. Fruits d'une volonté de concrétiser des croyances, ces expériences novatrices s'inscrivent à l'intérieur d'un projet, d'une recherche prospective. Ces innovations ont eu pour objet

- l'intégration graduelle de l'activité d'enseignement et de l'activité de "vie étudiante"
- le développement intégral de l'élève
- la relation éducateur-élève
- la place privilégiée des enseignants dans des structures fonctionnelles de participation (chefs de groupes, comités multidisciplinaires, autres comités)
- la participation des élèves à des comités de niveaux scolaires
- la participation des parents au vécu quotidien de l'école par leur intégration à divers comités
- un modèle d'organisation, différent d'un modèle unique, où les structures sont mobiles et modifiées selon les ressources disponibles et à partir des priorités privilégiées pour chacun des quatre secteurs de l'école, chacun jouissant d'une entière autonomie dans des relations d'interdépendance
- un atelier de français favorisant l'activité éducative
- des stages permanents à l'occupationnel V favorisant l'intégration de l'école au milieu
- un nouveau programme de P.C. V en mécanique, conçu en fonction d'une clientèle particulière.

Dans l'ensemble, le souci de stabilité et de permanence a fait place au concept du temporaire. Les interrogations des participants se situent dans le cadre d'un modèle en constante évolution, vers un état d'innovation permanente. Après ces deux années, les résistances sont plus individuelles que collectives et des relations dynamiques se sont établies dans le milieu suivant le système de référence que celui-ci s'est donné.

EN RÉSUME

Le plan du PROJET ÉDUCATIF 1977-1978

- retient un certain nombre de composantes énoncées dans le plan 1976-1977 particulièrement en ce qui a trait aux fondements philosophiques et psychologiques et aux structures administratives et de participation;
- introduit de nouveaux ojectifs complémentaires issus des perceptions des principaux agents du milieu et propose une organisation plus cohérente des divers types d'encadrement.

Les priorités établies s'inspirent des éléments de consensus reconnus lors de la session d'étude des principaux agents du milieu, tenue en mai 1977, à savoir:

- l'explicitation du PROJET ÉDUCATIF auprès de l'ensemble des agents du milieu;
- l'enrichissement des ressources humaines du milieu pour la formation des divers agents à des activités nouvelles s'inspirant d'un style de gestion nouveau et par l'actualisation des mécanismes de participation implantés.

Les actions réalisées pendant la deuxième année se rattachent à

- la gestion de l'ensemble des activités de l'école selon un nouveau style de gestion et dans le respect de valeurs organisationnelles explicites;
- l'animation du milieu en vue du développement d'une philosophie commune de l'éducation et de son application à l'action quotidienne;
- la pratique pédagogique par la réalisation d'activités conformes aux orientations établies par le PROJET ÉDUCATIF;
- la participation d'étudiants et de parents à la réflexion sur le PROJET ÉDUCATIF et à sa réalisation.

Les résultats obtenus sont

- en général, la modification d'attitudes chez la majorité des agents du milieu, ce changement se fondant sur le raffermissement de croyances jusque-là confuses ou l'adhésion à de nouveaux principes et à de nouvelles valeurs;
- en particulier,
  - une plus grande cohérence entre les fondements énoncés et l'organisation générale des activités de l'école;
  - le progrès marqué de la capacité de plusieurs agents du milieu à gérer et à animer le milieu;
  - la réalisation d'activités éducatives.

3. ELÉMENTS CONSTITUTIFS

3.1 LE LIEU DU PROJET ÉDUCATIF

La polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur s'est donné un PROJET ÉDUCATIF parce que, selon le promoteur, toute école a la responsabilité de se définir. Compte tenu des assises sur lesquelles repose l'action entreprise, le PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. ne peut se réaliser que dans l'école: c'est le seul endroit où se réalise l'activité éducative.

3.2 LES PARTICIPANTS AU PROJET ÉDUCATIF

Le développement d'un PROJET ÉDUCATIF peut être défini comme une démarche visant à définir l'école et à agir selon cette définition. Cette démarche retient essentiellement et nécessairement la participation de tous les agents concernés (étudiants, parents, professionnels éducateurs, personnel de direction, milieu local), sinon il ne s'agit plus du PROJET ÉDUCATIF de l'école. Dans les faits, l'exercice de cette participation pose des difficultés et bien des mouvements entrepris en ce sens depuis plusieurs années au Québec se sont soldés par un échec.

A Jean-Baptiste-Meilleur, le premier plan du PROJET ÉDUCATIF est issu des croyances et préoccupations du principal de la polyvalente. Le promoteur ne croyait pas en la génération spontanée d'une volonté de participation de l'ensemble des agents et reconnaissait une habileté toute relative à la plupart des participants à définir leur école. D'autre part, le constat de la nécessité de certains changements, de l'existence de possibilités multiples dans l'école, et la connaissance de la société locale, de ses convergences et divergences, ont amené le principal à formuler un plan de projet favorisant la participation et l'engagement d'agents de l'école dans le projet.

Cette volonté du promoteur se présente en deux volets. D'une part, par les fondements choisis, la participation est considérée comme l'essence même du projet: l'innovation proposée vise la mise en jeu du dynamisme présent dans l'individu. D'autre part, l'implantation de structures de participation doit faciliter la prise en charge de l'école par les agents du milieu; elles ont un double but: améliorer la gestion de l'innovation et mettre en question et enrichir l'innovation elle-même.

Après deux années de vécu, le troisième plan d'action (1978-1979) définit clairement les rôles et mandats de chacun des groupes participants (parents, étudiants, professionnels éducateurs, direction) de même que les mécanismes facilitant cette participation.

3.3 LES BUTS DU PROJET ÉDUCATIF

Fondé sur un certain nombre de concepts et valeurs dont nous reparlerons plus loin, le but du PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. est le développement intégral de l'étudiant par l'actualisation de toutes ses aptitudes et l'acquisition d'une autonomie de plus en plus étendue.

3.4 L'OBJET DU PROJET ÉDUCATIF

Il apparaît important de distinguer but et objet: cette distinction permet de reconnaître les responsabilités propres à l'individu et celles qui sont propres à l'école. C'est à l'individu qu'incombe la responsabilité de son propre développement; il revient à l'école d'assurer l'environnement nécessaire à la réalisation de ce développement.

A la polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, on reconnaît à cette intervention de l'école les caractéristiques générales suivantes:

1- L'ensemble du système et chacune de ses composantes se situent dans un processus évolutif et se caractérisent par une constante recherche d'équilibre en face des manifestations de besoins divers.

2- L'organisation doit se réaliser selon des modèles multiples afin de répondre aux besoins particuliers de clientèles diversifiées.

L'intervention planifiée de J.B.M. porte sur tous les aspects du développement de la personne (physique, intellectuel, socio-culturel, moral, affectif et politico-économique) et tient compte de quatre facteurs de développement (connaissances, habiletés, attitudes et habitudes). Quant à l'ampleur de ce développement, il sera la résultante de la qualité de l'environnement et de la pertinence des moyens retenus pour que l'individu établisse des relations avec cet environnement.

3.5 L'ACTION DU PROJET ÉDUCATIF

3.5.1 La planification

L'ensemble des principes, objectifs, structures et mécanismes retenus dans le PROJET EDUCATIF de J.B.M. se fondent sur des valeurs et croyances, elles-mêmes basées sur des conceptions philosophiques explicites:

- Une conception humaniste de l'homme
  considérant l'individu comme un être unique, complexe, social, libre et dynamique. C'est là une conception se situant dans le sens de la continuité historique occidentale.

- Une conception du développement
  définie comme un processus interne de croissance où l'individu, être en devenir, passe d'un état à un autre.

- Une conception des buts et de la finalité de l'éducation
  selon laquelle celle-ci doit permettre à chaque individu de se construire et de se créer constamment afin d'accroître la maîtrise de son agir propre.

- Une conception du rôle de l'école
  comme devant favoriser l'interaction possible entre l'étudiant et le milieu.

- Une conception de la connaissance
  comme étant la résultante d'un processus interne d'apprentissage.

- Une conception du processus d'apprentissage
  affirmant qu'il existe en tout individu un dynamisme qui, selon la motivation individuelle et la richesse du milieu, tend naturellement à s'actualiser.

- Une conception de l'organisation selon laquelle toute organisation s'établit dans un processus propre, tend à s'actualiser. Les valeurs relatives à l'organisation et les valeurs des individus doivent s'intégrer. Les activités individuelles et les attentes de l'"organisation" doivent atteindre un équilibre tel que les activités adaptatives soient réduites à leur minimum.

Ces fondements généraux constituent une option et déterminent une orientation. De plus, ils ne sont ni imaginaires ni arbitraires. D'autre part, à l'école Jean-Baptiste-Meilleur, ces concepts divers ne constituent pas des affirmations anonymes, ils ont des porteurs. Il apparaît important de connaître les sources et de tenter d'en déterminer la pertinence compte tenu de la nature d'un PROJET ÉDUCATIF.

- Les attentes des utilisateurs. Dans le cas présent, on peut avancer que le PROJET ÉDUCATIF vise à répondre aux besoins et aux attentes des utilisateurs. Cette affirmation toutefois demande des précisions. Il y a eu effectivement certaines enquêtes sur les besoins et attentes du milieu, mais leur résultat "ajoute peu à la connaissance" qu'en avait déjà le promoteur. De plus, des résultats confirment, selon le promoteur, la difficulté qu'ont plusieurs à voir l'école dans sa globalité et sa complexité. Aussi, la nécessité de respecter les attentes des utilisateurs se réalise moins par des enquêtes que par la mise en place de mécanismes permettant aux étudiants, aux parents et aux professionnels éducateurs de mettre l'école en question et de participer à son orientation. Les caractéristiques principales de l'existence du respect des attentes des utilisateurs sont une organisation de l'école découlant des principes, objectifs et structures de ces organisations extérieures. D'une façon générale, le résultat est positif même si certains malaises existent. Il apparaît souhaitable pour l'école d'accorder à celle-ci la "prérogative" des moyens, particulièrement en ce qui touche les ressources humaines et financières. Si l'on veut qualifier l'intervention de la commission scolaire dans le développement du projet, il convient sans doute d'affirmer qu'elle est davantage consentante que participante.

- L'état actuel de l'organisation de l'école
A ce titre, des changements majeurs ont été effectués. La majorité des modifications concernent les structures et les mécanismes de gestion de l'école mais, aussi, elles se fondent sur une nouvelle conception de l'organisation et obligent à des changements d'attitudes chez les participants. Sous cet aspect particulier, l'innovation est très ambitieuse.

- L'état actuel de développement de l'enfant

Le PROJET ÉDUCATIF devrait permettre une école adaptée aux besoins des enfants. À J.B.M. l'on reçoit des élèves de tous les secteurs desservis par la commission scolaire et de tous les niveaux. Cette clientèle diversifiée contribue grandement à la complexité du milieu et de son organisation. D'autre part, le PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. cherche moins à compenser toute infériorité naturelle, économique, sociale ou culturelle, qu'à répondre aux besoins particuliers de ses diverses clientèles. De façon concrète, cela se traduira dans une organisation de l'école ne découlant pas d'un modèle unique et dans une conception de l'évaluation.

L'ensemble de ces conceptions constituent les fondements sur lesquels reposent un certain nombre de décisions que doit prendre l'école. Cette planification comprend donc l'organisation des conditions de développement de l'individu. À J.B.M., le plan d'action établi englobe l'ensemble des activités de l'école et ne se limite pas aux structures administratives mais porte également sur la pédagogie.

- Les besoins auxquels l'école doit répondre, selon le projet éducatif de J.B.M., se rapportent à six aspects du développement intégral de la personne (biologique, intellectuel, socio-culturel, moral, psychique et politico-économique).

- Les priorités déterminées par rapport à ces besoins visent moins à préciser un ordre d'importance entre ces besoins qu'à rétablir un équilibre dans le développement de l'enfant, l'école traditionnelle privilégiant le développement intellectuel aux dépens du développement intégral.

- Les objectifs formulés visent le développement intégral de l'individu par l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et d'habitudes sous six aspects du développement de l'individu, lui permettant d'accéder à l'autonomie.

- Les moyens retenus pour la réalisation de ces objectifs sont trop nombreux et complexes pour qu'on en établisse ici la liste complète et qu'on en explique le fonctionnement. Ils concernent autant les fonctions et tâches du personnel professionnel que des étudiants et comprennent et les activités de gestion et les activités pédagogiques. Les diverses composantes de l'organisation n'ont leur raison d'être que dans la mesure où elles contribuent à produire l'ACTIVITE ÉDUCATIVE, directement ou indirectement.

De fait, la polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur s'est donné un cadre organisationnel qui précise les structures de l'école. Les structures implantées doivent s'adapter à la situation du moment et leur mise en place est conditionnée par certains principes administratifs explicites tels la nécessité que les tâches soient function des objectifs plutôt que des activités, la délégation d'autorité et l'unité de commandement. En ce qui concerne l'administration, la création à l'intérieur de l'école de quatre unités autonomes a amené la mise en place d'une équipe multidisciplinaire pour chacun de ces secteurs. Egalement, différentes formules d'encadrement du personnel professionnel de l'école sont appliquées. La nécessité de l'engagement des divers agents à une prise en charge de l'école est facilitée par l'existence de structures de participation. Chacun des comités voit sa composition et son champ de compétence définis en fonction des priorités présentes.

Enfin, même l'établissement d'une liste exhaustive des moyens que l'école s'est donnés ne suffirait pas à représenter les actions concrètes planifiées dans le milieu; il faut tenir compte de toute la dynamique de l'invisible qui sous-tend cette organisation.

- Les ressources consenties au PROJET ÉDUCATIF sont, à toute fin pratique, celles que l'on retrouve dans toute polyvalente de cet ordre, à l'exception de quatre conseillers pédagogiques affectés à temps plein à l'école. D'ailleurs, c'est sur la conviction ferme de l'existence dans le milieu potentiel humain considérable que repose l'initiative du promoteur. D'autre part, les ressources tant humaines que matérielles et financières n'étant pas suffisantes pour réaliser toutes les activités prioritaires, le milieu doit orienter son développement en conséquence.

3.5.2 La réalisation

Le premier plan de PROJET ÉDUCATIF à J.B.M. date de septembre 1976. Si, dans ses orientations fondamentales et ses structures générales, il a peu changé d'une année à l'autre, cependant, plusieurs réajustements ont eu lieu au cours de l'innovation, compte tenu du développement du projet lui-même. Si l'on veut apprécier plus justement l'évolution de la réalisation du projet, il faut ici se référer au chapitre précédent de cette étude (2. Historique).

Après deux ans et demi de réalisation, l'état du PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. offre les caractéristiques générales suivantes.

- L'activité de l'étudiant
  On peut tenter de juger de la concordance, - sa qualité et son ampleur, - de l'activité de l'étudiant dans l'école et du plan du PROJET ÉDUCATIF.

Pendant les deux premières années du projet, des activités éducatives planifiées se sont réalisées à J.B.M., mais leur nombre est minime si on les situe dans l'ensemble des activités auxquelles s'adonne l'étudiant à l'école. Elles se rattachent pour la plupart aux "activités étudiantes". Cela s'explique d'une part, par le fait que ce secteur d'activité présente un cadre moins rigide à cause du contenu prévu officiellement et de la conception qu'ont les divers participants de la fonction de ces activités et, d'autre part, par le fait qu'à J.B.M. les responsables de ce secteur sont davantage dévoués au projet. L'activité d'enseignement, particulièrement au secteur général, répond peu à la définition d'activité éducative, mais des activités fort significatives ont été accomplies aux secteurs professionnel et de l'adaptation scolaire. Enfin, la participation des étudiants, dans les comités de niveaux scolaires, à l'interrogation du milieu scolaire est une priorité de l'année 1978-1979. Cette participation est considérée comme un élément nécessaire de la formation intégrale de la personne.

- <u>L'activité de l'éducateur</u>

Compte-tenu du fait que le rôle de l'éducateur professionnel ne se limite pas à des activités où il est en relation directe avec l'étudiant, il faut ici établir une distinction. D'une part, la grande majorité des éducateurs professionnels du milieu ont interrogé leur action, leurs croyances et plusieurs ont participé à définir l'intervention de l'école chez l'étudiant. L'activité éducative de l'éducateur est nécessaire à l'activité éducative de l'étudiant. D'autre part, chez plusieurs éducateurs se manigeste le souci de modifier leur action auprès de l'étudiant dans le sens de l'activité éducative.

- La relation maître-élève

Il serait faux de penser que la relation maître-élève vécue à J.B.M. après deux années et demie de réflexion, d'échanges et de réalisations ait atteint un degré de qualité tel qu'elle suscite généralement chez les étudiants l'activité éducative. Tout comme il serait vain de croire que les individus puissent modifier en si peu de temps leurs conceptions de l'homme et de la connaissance. Ainsi, la situation sous ce rapport dépend de l'état des croyances de chaque éducateur et aussi des étudiants. Il apparaît toutefois que la majorité des éducateurs se préoccupent de réaliser une relation en harmonie avec les principes du PROJET ÉDUCATIF. Egalement, il semble que plusieurs éducateurs se voient très démunis en face de ce nouveau rôle et des exigences qui s'y rattachent.

- L'environnement

C'est à ce titre qu'on retrouve le plus grand nombre de réalisations à J.B.M. Il apparaît que, comote tenu des ressources disponibles et des contraintes multiples propres à une organisation aussi complexe, le milieu ait réalisé une organisation du temps et de l'espace qui puisse le plus possible faciliter l'activité éducative. Encore que cette organisation, dans la majorité de ses structures et mécanismes, ne touche pas directement l'étudiant dans son activité quotidienne.

3.5.3 L'évaluation

L'évaluation dont il s'agit ici vise à interroger l'école sur elle-même, en elle-même et à dégager des éléments de réponse sûrs. En fait, c'est l'évaluation de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant, de son efficacité et de son efficience, et aussi de sa pertinence. Or, il faut reconnaître qu'il existe peu d'outils d'évaluation et d'instruments de mesure de l'intervention de l'école.

A J.B.M., cette dimension est nettement présente dans le plan du PROJET ÉDUCATIF et est considérée comme un élément nécessaire à sa réalisation. D'une part, il s'agit de se donner les moyens de mesurer et d'évaluer l'état du développement de l'enfant. L'objectif général étant de favoriser le développement intégral de la personne, il devient nécessaire que l'évaluation dépasse la conception utilitaire et limitée, prônée par le Livre Vert, et que non seulement elle permette de classer les étudiants mais qu'elle soit aussi une aide à l'élève et à l'éducateur dans le choix des stratégies d'apprentissage, dans l'évaluation de la qualité de l'apprentissage. Certains groupes d'éducateurs se sont donné des outils favorisant une évaluation globale de l'étudiant.

D'autre part, on a entrepris ou envisagé plusieurs recherches afin d'arriver à une évaluation globale de l'intervention de l'école dans le développement de l'enfant, évaluation qui tiendrait compte du curriculum de l'école, des théories sur lesquelles se fonde le projet de l'école et de l'environnement. A propos de cette évaluation, il faut signaler deux réalités importantes à J.B.M. En premier lieu le projet éducatif dans ses divers éléments constitutifs repose sur un principe général de non-permanence. Selon une conception organique de l'école, celle-ci doit toujours répondre à une constante remise en question, une perpétuelle recherche d'équilibre. En second lieu, l'école s'est donné un moyen privilégié d'évaluation par la tenue de sessions d'études annuelles, où l'on précise les assises du projet éducatif et où l'on situe les actions à réaliser pour l'étape subséquente, compte tenu des situations actuelles.

1. POINTS IMPORTANTS

4.1 L'innovation entreprise à la polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur est intéressante sous plusieurs aspects.

Le lieu de l'innovation

La polyvalente regroupe près de 2 800 étudiants répartis dans trois secteurs d'enseignement; par plusieurs dimensions de cet ordre, elle constitue une école représentative de bon nombre de polyvalentes du Québec. D'autre part, le milieu actuel est constitué d'une population "jeune", nouvellement installée dans la région et travaillant pour la plupart à l'extérieur.

L'originalité de l'innovation

L'expérience novatrice de J.B.M. se fonde sur un ensemble de croyances pédagogiques et philosophiques particulières et personnalisées, dans le respect des "clients" et des exigences du milieu et du système.

Le contenu de l'innovation

La totalité des activités de l'école sont partie intégrante de l'innovation.

La qualité de l'innovation

Le PROJET ÉDUCATIF n'est pas le résultat de pressions exercées de l'extérieur pas plus qu'il ne vise à satisfaire à une mode. Il répond à une conviction de la nécessité d'effectuer certaines modifications et de fonder celles-ci sur un ensemble de valeurs explicites.

4.2 L'innovation de Jean-Baptiste-Meilleur pouvant être considérée comme un exemple de développement de PROJET ÉDUCATIF, l'expérience acquise dans ce milieu permet certaines interrogations.

La dynamique du projet

Si l'on définit le PROJET ÉDUCATIF comme l'action volontaire et consciente, orientée et organisée des divers participants à l'école dans la poursuite de leur propre développement, il est intéressant de considérer d'autre part quelle stratégie est privilégiée à J.B.M. pour la réalisation de cette action. L'ensemble des principes et objectifs proposés dans le plan du PROJET ÉDUCATIF 1976-1977, de même que les structures et mécanismes implantés cette même année, ne constituent pas la réponse à un besoin exprimé par la collectivité de l'école. Le PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. provient de la volonté du principal de l'école de provoquer un changement et c'est le principal qui propose une philosophie et implante le cadre organisationnel.

Cette démarche correspondant à une stratégie visant non pas à imposer au milieu un schème philosophique et rationnel et des orientations déterminées, mais plutôt à déclencher un mouvement accéléré de prise de conscience de la nécessité du changement et à faciliter la remise en question. Une telle approche, il nous semble, pose certaines exigences très importantes. La proposition faite au milieu doit être très cohérente, répondre aux attentes d'un certain nombre d'agents du milieu, permettre la rétroaction des divers agents du milieu. D'autre part, elle exige que chacun des participants s'approprie cette philosophie, ce qui parfois lui impose une reconsidération de ses croyances et un changement de ses attitudes et donc un certain temps; il devient alors difficile de vivre durant cette confrontation. Il semble pourtant que la majorité des éducateurs professionnels se soient convaincus de la nécessité du changement.

L'école dans le système scolaire québécois

La polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur n'est pas une école "optionnelle" non plus qu'une école privée. Elle est partie intégrante d'une commission scolaire et du secteur public d'éducation du Québec. Si elles n'ont pas été tou-

tes relevées dans cette étude, la polyvalente n'en doit pas moins subir certaines contraintes du système scolaire régional et provincial et doit composer avec ces exigences. Un relevé succint de ces contraintes doit retenir:

- L'insuffisance des ressources par rapport aux priorités, particulièrement des ressources humaines; le développement du PROJET ÉDUCATIF a nécessité et nécessite encore un travail surhumain.

- Le partage des pouvoirs et des responsabilités; le choix des moyens devrait être une prérogative de l'école.

- L'existence de paradoxe, voire de contradictions, dans la politique du M.E.Q. à l'égard de l'école secondaire: une philosophie de l'éducation qui ne s'exprime pas dans les contenus de formation proposés et dont les critères d'évaluation tiennent peu compte.

- Les pressions exercées sur les contenus de formation des étudiants de deuxième cycle du secteur général par les exigences du cegep.

L'ensemble des exigences et contraintes extérieures au PROJET ÉDUCATIF de J.B.M. constituent indéniablement un frein à la réalisation de l'innovation; peut-on actuellement en prévoir les conséquences?

4.3 L'innovation de Jean-Baptiste-Meilleur présente des caractères propres et il apparaît important ici d'en faire ressortir quelques-uns.

La participation-consultation

C'est devenu un lieu commun dans le monde de l'éducation de parler de participation; c'est devenu une mode et un critère d'efficience absolue. Celle qui se pratique à J.B.M. se caractérise par

- sa permanence: il ne s'agit pas d'une participation-consultation occasionnelle; elle est une exigence même de la gestion, elle en est la dynamique invisible.

- sa cohérence: les structures et mécanismes de participation mis en place répondent aux priorités que l'école s'est fixées et chacune des unités opérationnelles a un programme d'action centré sur des valeurs et orientations précises acceptées par la majorité des intéressés.

- ses participants: tous les agents d'éducation du milieu peuvent participer à l'évolution de l'école.

- sa transparence: chaque comité voit sa composition, son champ de compétence et ses priorités clairement définis pour l'année en cours.

- sa souplesse: l'existence de chacune des unités opérationnelles n'a sa raison d'être que dans les objectifs et priorités que le milieu s'est donnés à un moment précis de son développement.

Une innovation permanente

L'école J.B.M. veut répondre aux exigences mêmes d'un système qui, dans un processus continu, cherche constamment l'équilibre; elle doit sans cesse innover. Il existe

des phases de développement accéléré et d'autres phases où l'on consolide l'acquis. En somme, le concept de stabilité a fait place au concept de temporaire.

Enfin la plupart des démarches faites à J.B.M. depuis plus de deux ans s'appliquent à l'école et à son organisation et touchent peu l'activité même de l'étudiant. On a jugé nécessaire d'apporter un certain nombre de changements afin d'en arriver à modifier l'activité de l'étudiant, l'activité de l'éducateur, la relation maître-élève. Tous ces changements, réalisés dans un souci constant de cohérence et de respect des différences, exigent beaucoup de temps et d'énergie. Cette dimension particulière de la démarche suscite de multiples interrogations qu'il sera nécessaire d'approfondir.

Y aurait-il une limite à la diversité des rôles de l'école?

Et quelle serait cette limite?

Y aurait-il une limite à l'établissement d'unités de relations à l'intérieur d'une même école?

Et quelle serait cette limite?

BIBLIOGRAPHIE

Projet Éducatif, 1976-1977 - 55 pages.

Vie Éducative: projet d'encadrement, 18 avril 1977 - 86 pages.

Session d'étude sur le Projet Éducatif J.B.M., les 31 mai, 1er et 2 juin - 143 pages.

Projet Éducatif 1977-1978, document no 1 cadre organisationnel, septembre 1977 - 34 pages.

Session d'étude, 20, 21, 22 mars 1978 - 109 pages.

Projet Éducatif, Polyvalente Jean-Baptiste-Meilleur, 1978-1979
tome I - Philosophie de l'éducation
tome II - Ecole milieu de formation
tome III - Cadre organisationnel - 159 pages.

Organisation de la vie étudiante à l'école, année scolaire 1978-1979 - 42 pages.

Guide du personnel, 1978-1979.

Echéancier administratif, 1978-1979 - 44 pages.

LE PROJET EDUCATIF

ECOLE POLYVALENTE VANIER

COMMISSION SCOLAIRE LES ECORES

DESCRIPTION DU PROJET DE L'ECOLE

1. ÉLÉMENTS DE CONTEXTE

En 1978-1979, la polyvalente VANIER regroupe quelque 1 950 étudiants des niveaux secondaire II à V répartis aux secteurs régulier (80%), professionnel (17%) et de l'adaptation scolaire (3%). Le personnel de l'école est constitué de quelque cent trente éducateurs[1], de six professionnels non enseignants, de six membres de la direction et d'environ trente-cinq employés de bureau et ouvriers d'entretien. Les règles d'affectation des étudiants à l'école ne répondent à aucun critère original: la localisation territoriale de chaque élève est la raison de son affectation à l'école. Toutefois, il y a mobilité éventuelle de certains (5%) vers une polyvalente voisine: quelques étudiants éprouvent des difficultés importantes à vivre dans le système implanté à VANIER.

Les responsables de la commission scolaire ont eu la sagesse d'offrir à la population du territoire le choix de l'école polyvalente. Au moment de l'inscription, à chaque année depuis cinq ans, un certain nombre d'élèves demandent un changement d'école et, dans la presque totalité des cas, l'obtiennent.

Au début, quelque 10% des élèves de Vanier s'orientaient vers l'autre polyvalente, plus traditionnelle dans ses structures et dans son mode d'enseignement; ce pourcentage est maintenant réduit à moins de 5% par année, soit moins de cent élèves.

Le mouvement migratoire inverse augmente; au-delà de 5% des élèves de l'école polyvalente conventionnelle demandent maintenant, en secondaire IV et V surtout, à terminer leur cours secondaire à Vanier. Il semble que ce soit surtout à cause de la souplesse qu'offre le système A.M.I.[2]

---

(1) Voir tableau 1, en annexe.

(2) "Apprentissage modulaire individualisé".

L'élève peut en effet consacrer plus de temps aux matières dans lesquelles il éprouve de la difficulté et progresser à son rythme propre; il n'est plus astreint à un horaire rigide, à un nombre fixe de périodes pour chaque matière, ni à la vitesse de croisière d'un groupe; l'élève peut apprendre plus vite ou moins vite, selon ses besoins dans chaque matière et cela est un avantage certain.

Le personnel enseignant de l'école est, depuis quelques années, généralement très stable et il change moins souvent et en moins grand nombre que dans l'ensemble des écoles du Québec. Cette situation tient à une volonté du personnel de maintenir son engagement dans l'action entreprise et également à l'action et aux convictions du principal de l'école qui visent à maintenir les équipes existantes. Les affectations éventuelles de nouveaux membres à la polyvalente tiennent compte du choix du candidat, informé des couleurs de l'école. Tous les adjoints de la direction sont des ex-enseignants de l'école. La polyvalente VANIER a ouvert ses portes en septembre 1973 et a donc été édifiée selon les nouvelles normes de 1973. Les enseignants ont été consultés sur les plans de l'édifice. Ecole à aires ouvertes, l'édifice est jugé comme fonctionnel par les enseignants et la direction. Comme pour plusieurs autres institutions scolaires, VANIER a connu depuis 1975-1976, et prévoit encore, une diminution de sa clientèle de l'ordre de quelque cent étudiants par année.

Depuis septembre 1976, la commission scolaire régionale Duvernay a fait place à la commission scolaire intégrée Les Ecores et à la commission scolaire intégrée Des Manoirs. La commission scolaire Les Ecores regroupe deux polyvalentes et dix-sept écoles élémentaires. Elle couvre un territoire de quelque quarante-cinq milles carrés. Le style de gestion pratiqué dans la commission profite de la décentralisation de pouvoirs et peut être qualifié de coopératif. Plusieurs des commissaires appartiennent au monde de l'éducation (professeurs d'université ou de cegep, membres de comités intéressés à l'éducation publique). La plupart des commissaires se préoccupent de la qualité de l'enseignement et manifestent de la compétence en éducation. A l'intérieur de la commission

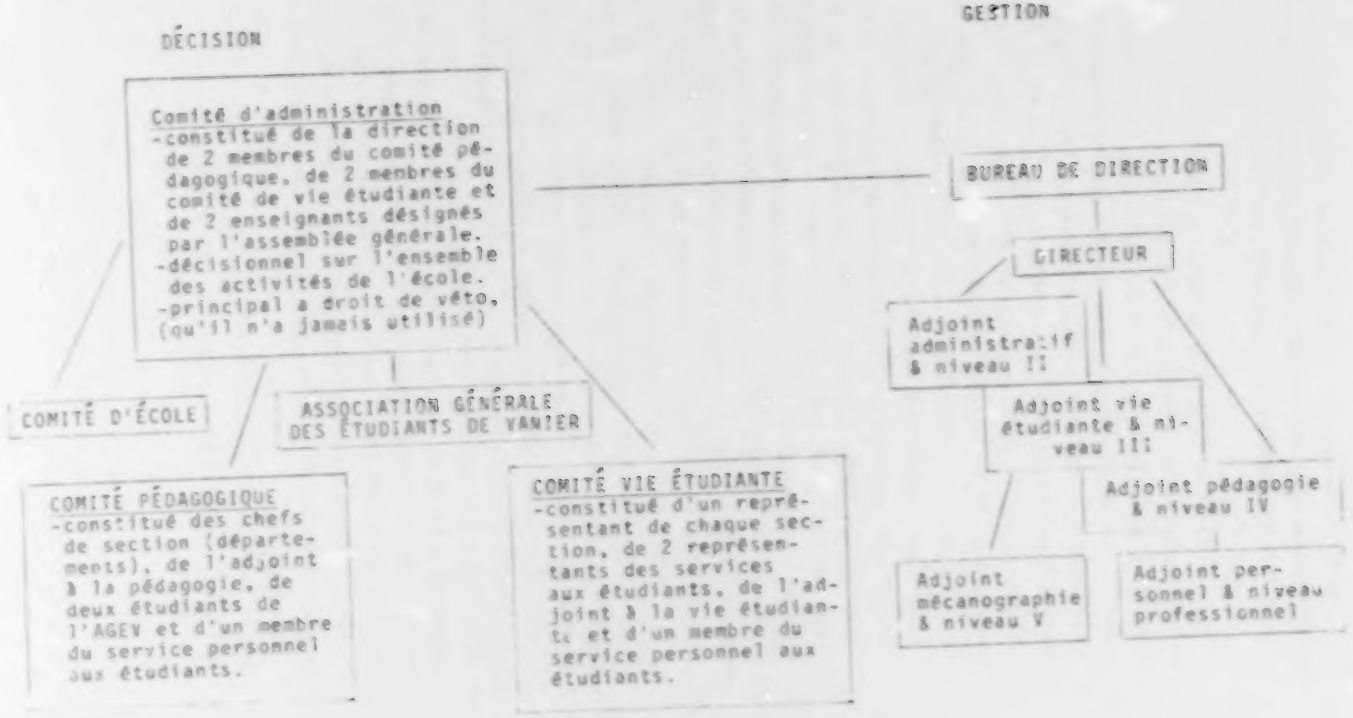
scolaire les Écores. la polyvalente Vanier est souvent perçue comme une commission scolaire et ce, particulièrement par les enseignants des autres écoles de la commission.

En milieu urbain à forte densité de population, le niveau socio-économique des gens est supérieur à la moyenne provinciale et présente de multiples avantages. On y rencontre un pourcentage élevé de membres des cadres moyens et supérieurs. Les cas de service social et les mésadaptés sociaux semblent rares; toutefois, près de 25% de la population scolaire de l'école se compose d'élèves venant de Terrebonne, Lachenaie et la Plaine, élèves dont le profil social n'est pas nécessairement semblable. D'âges très divers, la population a une scolarité moyenne du niveau secondaire; tout comme dans l'ensemble de la région de Montréal, elle connaît une mobilité supérieure à celle des autres régions du Québec. Les valeurs véhiculées sont centrées sur la réussite économique de l'individu. Enfin, comme dans tout milieu fortement urbanisé, il n'existe pas d'esprit de quartier ou de paroisse et les membres de cette collectivité se retrouvent dans des organismes de loisirs ou de bienfaisance.

L'instauration et le développement du système A.M.I. a été précédé par la mise en place, à l'école, en septembre 1971, d'une organisation administrative basée sur la co-décision. Les structures et mécanismes établis en 1971 ont subi des modifications au cours des années, lesquelles constituent des adaptations et se situent continuellement dans la même philosophie organisationnelle. Ainsi, l'objectif prioritaire de cette organisation est d'améliorer qualitativement l'éducation offerte aux étudiants. De plus, elle vise l'information et la participation du plus grand nombre possible de professionnels de l'école aux études et décisions qui orientent le milieu. Enfin, elle permet la formation de deux comités, "respectifs aux deux grands buts de l'école secondaire, l'enseignement et la "vie étudiante"".

ORGANIGRAMME DES STRUCTURES ADMINISTRATIVES DE LA

POLYVALENTE VANIER


DÉCISION
GESTION
Comité d'administration
-constitué de la direction de 2 membres du comité pédagogique, de 2 membres du comité de vie étudiante et de 2 enseignants désignés par l'assemblée générale.
-décisionnel sur l'ensemble des activités de l'école.
-principal a droit de véto, (qu'il n'a jamais utilisé)
BUREAU DE DIRECTION
DIRECTEUR
Adjoint administratif à niveau II
Adjoint vie étudiante à niveau III
Adjoint pédagogie à niveau IV
Adjoint mécanographie à niveau V
Adjoint personnel à niveau professionnel
COMITÉ D'ÉCOLE
ASSOCIATION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANTS DE VANIER
COMITÉ PÉDAGOGIQUE
-constitué des chefs de section (départements), de l'adjoint à la pédagogie, de deux étudiants de l'AGEV et d'un membre du service personnel aux étudiants.
COMITÉ VIE ÉTUDIANTE
-constitué d'un représentant de chaque section, de 2 représentants des services aux étudiants, de l'adjoint à la vie étudiante et d'un membre du service personnel aux étudiants.

Dans la commission scolaire Les Ecores, les structures et mécanismes en place ont une forme conventionnelle commune à la grande majorité des commissions scolaires du Québec. Toutefois, depuis plusieurs années, on pratique une politique de décentralisation qu'on peut qualifier de progressive et d'adaptée à la situation. La dimension dominante de la gestion implantée à VANIER, est qu'elle repose moins sur l'existence de structures et de mécanismes de participation que sur la philosophie partagée par la majorité des participants de cette école et sur leur mentalité. Il semble qu'il soit devenu impensable à VANIER que certaines personnes travaillent en vase clos; la communication et la nécessité de consensus sont partie intégrante du processus de décision. Toutefois, la participation, à VANIER, profite de certains moyens. Ainsi, les trois comités: pédagogique, d'administration et de vie étudiante, regroupant quelque trente agents de l'école, constituent un champ de participation appréciable touchant la totalité des activités de l'école. Existent également, le Conseil d'école, le Comité d'école, l'Association des étudiants. La consultation constante se réalise au moyen de tables de consultation occasionelles et de sondages et enquêtes réguliers.

La scolarité moyenne des enseignants est de près de dix-sept ans; elle descend à quinze ans si on inclut le secteur professionnel et leur expérience moyenne est de quinze ans d'enseignement. La moyenne d'âge est de quarante ans pour l'ensemble du personnel de l'école. Quelques enseignants sont militants syndicalistes, mais dans l'ensemble, les professeurs ne sont pas revendicateurs. De part et d'autre, il y a accord pour un respect des ententes et une compréhension intelligente et flexible de la convention: on vise à une application large où l'esprit prédomine sur les mots.

Les croyances pédagogiques des enseignants présentent plusieurs caractéristiques complémentaires. D'une part, on constate l'existence de certaines faiblesses chez plusieurs enseignants sur le plan de la psycho-pédagogie ou de la science qu'ils enseignent; cependant le milieu lui-même se reconnaît de nets et constants progrès en ces domaines.

D'autre part, on peut discerner le maintien d'un certain traditionnalisme dans les attitudes d'enseignement: l'implantation de l'innovation a d'ailleurs créé chez quelques-uns une certaine insécurité. Dans la situation actuelle, certaines attitudes dans la pratique pédagogique des enseignants manifestent de l'incohérence. Ainsi, à la suite d'une étude, en 1976-1977, touchant deux matières d'enseignement (sciences humaines et mathématiques), on constatait que les objectifs de formation n'atteignaient pas 10% des visées des enseignants: la quasi-totalité des objectifs consistaient en une acquisition de connaissances. Les objectifs de formation du jugement, de développement de l'imagination créatrice étaient absents des programmes existants. Les diverses expériences pédagogiques vécues à VANIER se rattachent pour la très grande majorité à une pédagogie de l'apprentissage de l'individu vis-à-vis des programmes et à une certaine diversification des situations d'apprentissage favorisant un développement élargi de l'individu à l'école. C'est ce que Claude Paquette appelle une pédagogie fermée et formelle, c'est-à-dire un raffinement de la pédagogie encyclopédique. Les préoccupations pédagogiques des participants au système A.M.I. se rattachent davantage à un souci d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage et concernent moins un désir de faciliter à l'étudiant l'utilisation constante et maximale de son potentiel interne individuel. Toutefois, les réflexions ci-dessus prennent peut-être ici une allure trop statique: à l'école VANIER, on constate un dynamisme et une évolution dont il faut nécessairement tenir compte et dont il sera plus explicitement question dans la suite de cette étude.

VANIER profite d'un ensemble de ressources de provenances diverses. Pour la mise en oeuvre de l'innovation comme pour son évolution, l'école a pu bénéficier, sous l'aspect matériel, des normes de 1973 et a su obtenir des équipements supérieurs à ceux existant habituellement dans une polyvalente. D'autre part, les ressources documentaires utilisées par les agents professionnels de l'école semblent nombreuses et variées quoique difficiles à préciser dans certains cas. Ainsi, la connaissance d'écoles américaines ("open classrooms"), la participation de certains enseignants à des sessions de

cours à l'université de Montréal ("progrès continu", "enseignement par objectifs mesurables", "tutorat") et la lecture d'écrits connus et nouveaux ont fourni un éclairage utile pour la conception du projet éducatif et son adaptation continue. Enfin, des personnes de l'université de Montréal et du ministère de l'Education intéressées par le caractère particulier de l'expérience de VANIER, ont administré des tests et réalisé des études, entre autres pour déceler des besoins de la clientèle scolaire.

Les coûts de fonctionnement de VANIER ne semblent guère plus élevés que ceux d'une polyvalente conventionnelle: depuis plusieurs années, VANIER respecte intégralement les budgets qui lui sont alloués et, à plusieurs occasions, elle a su se donner les moyens de réunir des fonds supplémentaires.

D'une façon générale, on peut affirmer que les professionnels éducateurs de VANIER se distinguent par leur souci constant d'être réalistes et de respecter les besoins et l'évolution de l'école.

2. HISTORIQUE

La phase initiale du PROJET ÉDUCATIF de VANIER peut se situer de septembre 1969 à la fin de l'année scolaire 1971-1972. Il importe ici de spécifier que cette période de la démarche a été vécue dans un tout autre contexte que celui existant actuellement: l'expérience s'est déroulée dans une école secondaire de quelque 1 000 étudiants des secondaires II et III réguliers, avec un corps enseignant d'environ 65 éducateurs. En 1969, une expérience sectorielle de mi-temps pédagogique regroupant une vingtaine d'étudiants "difficiles" de secondaire II montrait qu'il était possible de préparer des programmes en fonction des besoins de la clientèle. D'autres expériences non massives mais tout aussi importantes dans l'évolution de l'école, telles que le groupe CE 21, auront permis, au cours des années 1969 et 1970, d'actualiser le potentiel existant chez plusieurs agents du milieu, d'expérimenter de nouvelles formules pédagogiques et de vérifier certaines théories. En 1971, on établit à VANIER les activités intégrées à raison d'une demi-journée par semaine; l'ensemble de l'école est concerné. Cette activité est partie intégrante et du programme de l'étudiant et de la tâche de l'enseignant. Pour alléger l'horaire de l'étudiant, pour permettre un regroupement plus naturel des étudiants autour d'un intérêt commun, pour que le personnel se trouve en situation d'animation, les mercredis après-midi deviennent des périodes où les 1 000 élèves de l'école se regroupent dans quelque quarante activités différentes. On a appris que le cours magistral n'était pas la seule façon d'enseigner et même qu'il ne permettait pas tous les apprentissages. Également en 1971, l'ancienne structure du bureau de direction et d'un conseil d'école consultatif est remplacée par un conseil d'administration décisionnel et deux sous-comités: le "comité pédagogique" et le "comité de recherche et resssources à la vie étudiante". Cette structure à caractère co-décisionnel, facilitant la communication et la recherche collective, est considérée comme un moyen essentiel à l'amélioration de la qualité de l'éducation des étudiants. Indice significatif: aucun vote n'a jamais opposé les administrateurs aux enseignants.

Cette même année, 1971-1972, certains groupes minoritaires d'enseignants échafaudent de nouveaux procédés d'apprentissage, tels les "contrats" en science. Ces formules sèment entre autres l'idée de l'enseignement individualisé, qui tient compte de la variation des rythmes d'apprentissage, et provoquent les premières demandes pour le progrès continu. A l'automne de cette même année, sept personnes de l'école (direction et enseignants) - le Comité des sept - participent à un congrès traitant de nouvelles formes d'organisation scolaire et présentent aux enseignants de l'école, à la fin de février 1972, un plan expérimental pour septembre 1972. Ce plan, où l'on veut tenir compte de conceptions philosophiques particulières, du contexte physique de l'école, et du processus de l'implantation d'une nouveauté, propose un regroupement des 360 élèves de secondaire III en quatre familles, chacune ayant un horaire propre et une équipe de six enseignants qui dispenseraient l'enseignement général et qui s'occuperaient, comme "professeur conseil" d'une quinzaine d'étudiants. Le plan est rejeté par les enseignants de VANIER qui n'ont pas assez pris part à l'élaboration de ce projet et qui dans l'ensemble ne veulent pas deux systèmes parallèles dans la même école. Toutefois, ce projet a permis des discussions qui ont eu le mérite de préciser l'orientation et l'organisation souhaitées par les agents de l'école.

L'année 1972-1973 sera à VANIER l'année d'officialisation du "faire quelque chose". Riche de l'expérience des années antérieures, les agents poursuivent la recherche et la façon de faire propre à la polyvalente VANIER se systématise. On maintient les activités intégrées et plusieurs expériences pédagogiques sont prolongées et davantage explicitées. D'autre part, un congrès en février 1973 sur les "open classrooms" aux États-Unis, et auquel participe le principal de l'école, a joué un rôle majeur dans le choix du système A.M.I.: la préoccupation prioritaire de plusieurs agents éducatifs de VANIER en 1972-1973 était de savoir comment on pouvait appliquer à l'ensemble de l'école (polyvalente de quelque 2 000 étudiants) des pratiques pédagogiques telles que le progrès continu et l'enseignement individualisé et, pour ce faire, quel cadre organisationnel il fallait privilé-

gier. Ce congrès a fourni l'éclairage suffisant pour une première planification d'un cadre organisationnel pour l'ensemble des activités de l'école ("on avait la boîte pour mettre les billes"): le problème de l'horaire était réglé par la suppression de celui-ci.

En septembre 1973, a lieu l'ouverture de la nouvelle polyvalente à aires ouvertes VANIER: quelque 1 600 étudiants de niveau secondaire, des secteurs général et de l'adaptation scolaire y sont inscrits (le secteur professionnel ouvrira en septembre 1974). La première année d'application du système A.M.I. (apprentissage modulaire individualisé) sera donc 1973-1974. Ce système, nous en parlerons plus en détail dans la suite de cette étude, concerne au premier degré l'organisation de l'enseignement, mais touche également le contenu d'enseignement et la pédagogie. Les nombreux changements nécessités par le nouveau cadre physique (multiplication et diversification de la clientèle, augmentation du nombre de professionnels, exploitation des aires ouvertes, etc.) auraient pu créer des résistances d'importance dans le développement du projet de VANIER, mais les expériences antérieures de même que les méthodes employées pour implanter la nouvelle formule ont fait de ces nouvelles conditions, un avantage. Ainsi, d'une part, les multiples expériences réalisées au cours des années antérieures avaient cristallisé un certain nombre de convictions pédagogiques; pourtant ces pratiques souffraient de certaines contraintes matérielles, lesquelles disparaissaient dans la nouvelle polyvalente. D'autre part, l'ensemble des agents du milieu ont su respecter certains principes jugés indispensables par le personnel de l'école:

- Une structure souple assurant l'information, la rétroinformation, l'échange d'idées, la possibilité d'effectuer des changements et des réajustements en cours de route.

- Une pratique généralisée de concertation des divers agents intéressés à l'activité entrevue.

- La nécessité du consensus dans l'école avant l'application de lignes de conduite et le respect des éléments de ce consensus dans la réalisation de l'action.

Enfin, le système A.M.I. a profité de la décentralisation de l'autorité, tant dans la commission scolaire qu'à l'école. La conception du rôle de service de la commission scolaire, de même que la participation des conseillers pédagogiques aux discussions, se sont révélées des conditions favorables à la conception et à l'implantation du nouveau système. D'autre part, l'extension du rôle de l'enseignant et l'accroissement des responsabilités des adjoints au principal ont mis en valeur des ressources existantes et ont permis d'éviter la création de structures et de mécanismes complexes.

L'année 1973-1974 a été une année d'implantation: on a mis l'accent sur l'organisation matérielle et administrative du projet, d'une part, et sur le recyclage approprié du personnel, d'autre part; il fallait "s'habituer à". Cette phase concernait tous les agents d'éducation de l'école. Plus précisément, les activités pédagogiques des enseignants en 1973-1974 se sont concentrées sur l'organisation du progrès continu (rédaction ou amélioration des modules, organisation des locaux), instauration de l'enseignement en équipe et l'élaboration d'un nouveau rôle pour l'éducateur, celui de professeur conseil.

En 1974-1975, l'ouverture du secteur professionnel à la polyvalente VANIER provoque une hausse de la clientèle étudiante et du personnel professionnel (1 800 étudiants, 105 professeurs). L'organisation de cette deuxième année de réalisation d'A.M.I. portera donc d'abord sur le secteur professionnel. D'autre part, cette année-là se caractérise par le développement d'un procédé privilégié par le système A.M.I.: l'apprentissage modulaire. Le travail réalisé l'année antérieure a sensibilisé la quasi-totalité des enseignants à un besoin de perfectionnement. Aussi, en collaboration avec le M.E.Q. et avec le soutien du service de mesure et évaluation de l'université Laval, un projet de recherche sur les objec-

tifs est mis en marche au printemps 1974, et un professeur de l'école, spécialiste autodidacte des objectifs, est dégagé d'enseignement et chargé de stages de perfectionnement pour ses collègues. A l'été 1974, les professeurs des secondaires IV et V reçoivent cette formation à l'enseignement par objectifs et à l'évaluation formative et centrée sur les objectifs. En fait, ces stages n'ont porté que sur les objectifs de connaissance et non sur les objectifs de formation, le responsable ayant quitté l'école. A la fin de cette deuxième année d'application du système A.M.I., un certain nombre d'interrogations se posent quant au système et à sa pédagogie, en particulier sur l'utilité des modules pour l'élève faible, sur la routine du "lire-écrire" des modules, sur l'exigence posée pour chaque étudiant d'obtenir une note de 80% pour être promu.

Après deux ans d'existence, le système A.M.I. de la polyvalente VANIER présente les caractéristiques suivantes:

- L'organisation administrative de l'école a atteint un niveau appréciable de stabilité. Les structures et mécanismes mis en place ont profité d'un rodage de deux années ou plus, ce qui assure aux divers participants un cadre de fonctionnement connu, sécurisant et nécessitant de moins en moins d'énergie.

- L'organisation de l'enseignement, telle que prévue dans le système A.M.I., n'est pas réalisée également dans tous les secteurs d'enseignement et pour tous les programmes dispensés. Cependant, le cadre de cette organisation apparaît comme clairement défini et compris par les enseignants.

- Les deux premières années auront amené les enseignants à consacrer la majorité de leurs énergies à la fabrication de modules et à la mise en place d'éléments de fonctionnement

facilitant l'utilisation de ces modules. D'autre part, le nouveau système pédagogique et le rôle de professeur-conseil, attribué à l'éducateur professionnel se sont plus ou moins réalisés selon les secteurs et les niveaux d'enseignement et selon les personnes. D'une manière générale, les réflexions, échanges et réalisations auront permis pour le moins de préciser ce rôle et de fournir aux professeurs des outils d'animation; à cet égard, le service de l'adaptation scolaire de VANIER a réussi de façon remarquable.

D'autre part, ces deux premières années auront permis à la majorité des étudiants de se familiariser avec un nouveau mode de fonctionnement. Il apparaît toutefois que tous les étudiants n'ont pas acquis au même degré les qualités auxquelles le système A.M.I. fait appel et pour le développement desquelles il a été implanté.

Enfin, après avoir provoqué une certaine méfiance, voire de la réticence, il semble que le système A.M.I., au seuil de la troisième année de réalisation, puisse compter tout au moins sur l'assentiment de la majorité des parents du milieu scolaire, sinon sur leur appui et leur collaboration.

L'année 1975-1976 constitue une phase importante de l'établissement du système A.M.I.: si les deux premières années ont permis de mettre en place ce qu'on pourrait appeler les éléments premiers, le cadre organisationnel vital de l'innovation, la troisième année sera une période d'expansion, particulièrement pour deux types d'activité: une amélioration marquée des activités d'apprentissage proposées aux étudiants et le développement du rôle de l'enseignant. Selon les agents de VANIER, la réalisation de ces activités constitue la troisième phase d'implantation du système A.M.I.: après une phase d'organisation du milieu d'apprentissage, où

des contacts plus personnels et plus suivis ont pu s'établir, d'une part, et où, d'autre part, on s'attachera à l'apprentissage proprement dit. Cette année-là, apparaissent donc les camps et les activités structurées; on met en place l'enseignement correctif par une pédagogie de soutien pour l'élève en difficulté; les enseignants jouent leur rôle de conseillers dans des activités d'animation et d'autres genres d'activités intitulées "options passives" et "options actives". L'ensemble de ces innovations est issu des réflexions et des décisions des professeurs des divers secteurs, niveaux ou matières de l'école. La réalisation tient au respect de principes déjà définis et aussi à l'existence de conditions "matérielles" existantes en particulier à l'absence d'un horaire rigide et fixe à l'école. D'autre part, ces nouveautés ont nécessité de la part de tous les agents professionnels participants un surplus de travail appréciable.

En 1976-1977, les innovations gravitent autour de six grands pôles: les activités d'enrichissement ou ateliers libres dans les modules, les groupes et l'animation (structure plus rigide), un système d'échéances ou de délais, les modules et les élèves faibles, les services spéciaux ou de soutien, l'encadrement des élèves. La majorité des préoccupations et des éléments nouveaux de cette quatrième année de réalisation concernent l'encadrement des étudiants et s'orientent vers plus de rigueur et de contrôle. L'interrogation majeure posée par l'expérience touche la motivation de l'étudiant et la qualité de sa participation à l'apprentissage modulaire individualisé.

Pour 1977-1978, ce qui caractérise l'expérience, c'est un moment de réflexion, voire de remise en question du système par certains enseignants. Plusieurs agents de l'école s'interrogent sur la valeur du système A.M.I. à l'égard du développement intégral de l'étudiant. Depuis les débuts de l'innovation, la majorité des objectifs de développement de l'enfant privilégiés dans le cadre d'A.M.I. sont d'ordre cognitif. Plusieurs praticiens de l'enseignement constatent l'existence de deux vécus parallèles à l'école: d'une part, l'apprentissage proposé par les modules, et d'autre part,

l'apprentissage souhaité lors de la mise en place des "activi-
tés étudiantes". Cette année-là peut sans doute être caracté-
risée par une préoccupation qu'ont plusieurs professionnels
enseignants face à l'intégration des diverses dimensions du
développement de la personne dans les activités proposées aux
étudiants. D'autre part, à l'école VANIER, semble se manifes-
ter une difficulté à établir des liens pertinents entre cer-
taines croyances et convictions plutôt théoriques et philoso-
phiques et leur réalisation dans le concret. Le système A.M.I.,
tant au moment de sa conception que tout au long de sa réali-
sation, n'a pas créé chez les participants le besoin de défi-
nir clairement et systématiquement un cadre philosophique et
psychologique sur lequel se fonderait cette innovation; A.M.I.
a davantage procédé d'un consensus de sens commun qui, parce
que favorisé par les structures souples, des habitudes de commu-
nications et l'existence d'un esprit d'équipe fort, a conti-
nuellement inspiré les diverses activités planifiées et réali-
sées. Aussi, en 1977-1978 le besoin de trouver un fondement
théorique plus explicite se fait sentir chez certains agents
de l'école.

3. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS

3.1 LE CONTENU

Les objectifs

L'innovation implantée à la polyvalente VANIER en septembre 1973 se voulait une réponse à des besoins particuliers d'éducation des étudiants. Depuis 1971, le personnel de l'école s'était livré à une réflexion et à une recherche visant à déceler les problèmes et les lacunes de la polyvalente conventionnelle. Ainsi des visites, des recherches et des analyses à propos de polyvalentes de 2 000 étudiants et plus, une mini-enquête sur les échecs au CEGEP et le chômage chez les étudiants sortis du secondaire, ont permis de relever certaines lacunes du système éducatif traditionnel:

- La dépersonnalisation et la déshumanisation dans les grosses polyvalentes.
- Le peu de compréhension véritable des connaissances acquises.
- Le manque de méthode de travail.
- Le peu de sens des responsabilités et d'esprit d'initiative (attitude passive) des étudiants.

Ce diagnostic a conduit à l'indication de certains besoins précis d'éducation chez les étudiants de l'école:

- Besoin de vivre dans un milieu plus humain où les relations entre les personnes soient facilitées (éducateur-élève, élève-élève) et où ces contacts tiennent davantage compte de la personne comme telle.

- Besoin que l'apprentissage scolaire soit reconsidéré de façon qu'il serve à la formation intégrale de la personne et à la réussite de chaque élève dans la vie.

Ces constatations ont amené la formulation des objectifs du système A.M.I. Deux objectifs principaux sont choisis en juin 1973:

1. La personnalisation du milieu d'apprentissage
   - Par un contact éducateurs-élèves qui tienne compte de la totalité de la personne.
     - Que l'étudiant soit considéré comme une personne complète.
     - Que l'école soit un milieu de vie où l'étudiant puisse trouver, outre les services d'enseignement, un environnement qui lui permette de se dépasser dans d'autres domaines.
     - Que des contacts suivis soient établis avec les étudiants afin qu'ils participent à la "réalisation de l'école".

   - Par la possibilité offerte à l'étudiant d'établir lui-même ses relations sociales de travail.
     - Que la structure de l'école permette des regroupements naturels d'étudiants.
     - Que le climat de travail tout en étant exigeant soit intéressant.

2. Le développement d'un environnement académique permettant à l'étudiant de mieux réussir l'étape subséquente de sa vie.
   - Par le développement chez l'étudiant du sens des responsabilités.
     - Que l'étudiant devienne le principal agent de sa propre éducation, qu'il soit le premier responsable de ses études.

- Que l'étudiant ait des responsabilités qui lui soient une occasion d'exercer sa liberté.

- Par la formation chez l'étudiant du goût et de l'habitude d'un travail continu et constant.

- Par l'initiation de l'étudiant à des méthodes de travail efficaces autant du point de vue pratique que du point de vue intellectuel.

- Par l'utilisation d'une forme d'évaluation exigeant une compréhension réelle de la matière.
  - Que l'étudiant progresse à son propre rythme, dans un régime de progrès continu.
  - Que l'étudiant acquière le sens de la qualité dans le travail (présentation, compréhension).
  - Que les méthodes d'apprentissage soient diversifiées afin de faciliter la compréhension de la matière.

NOTE: les objectifs rapportés ci-dessus ne répondent pas tous aux mêmes critères de rigueur et de clarté; ils ont été formulés en juin 1973 et il ne semble pas qu'ils aient été reformulés depuis.

les activités prioritaires

Au moment de l'implantation du système A.N.I. en septembre 1973, l'activité prioritaire retenue concerne l'organisation de l'enseignement et celle du milieu de travail de l'étudiant. Il est jugé indispensable à la diversification des formes d'enseignement d'établir un cadre qui favorise l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

Il faut se rappeler que l'existence de cette dimension prioritaire à VANIER en septembre 1973 se situe dans un contexte historique précis, l'émergence du PROJET ÉDUCATIF de VANIER remontant à quelques années auparavant.

Au cours des années subséquentes, il y aura revision des objectifs prioritaires et reconnaissance de nouveaux besoins. Il en sera question ultérieurement dans cette étude.

LES MOYENS

Les "contenus de formation"

L'enseignement de toutes les disciplines se fait à l'aide de modules écrits (cahiers de travaux), chacun comprenant

- des informations techniques,
- des objectifs à atteindre,
- des activités suggérées,
- un instrument d'auto-évaluation,
- un moyen d'évaluation.

La plupart des matières comptent une douzaine de modules pour chaque niveau scolaire. Ces modules d'apprentissage sont préparés par le professeur ou l'équipe responsable de chaque matière, à partir des programmes officiels.

Les "activités étudiantes" sont nombreuses à VANIER (camp de neige, festival, exposition, activités socio-culturelles, projection de films, activités sportives, etc.). Il y a exceptionnellement relation entre ces activités et l'enseignement: ces deux types d'activités ne sont pas intégrés, dans la grande majorité des cas.

La pédagogie

La pédagogie pratiquée à l'école Vanier ne répond pas à un modèle théorique et global facilement identifiable

mais découle davantage d'expériences réalisées par les professionnels de l'école. Il s'agit d'une pédagogie empirique qui se fonde sur une conception que l'apprentissage ne peut se réaliser qu'avec la participation de l'élève.

La pratique pédagogique se caractérise par les éléments suivants:

Une proposition ferme de modification de comportement (connaissances) de la part de l'éducateur.

Un système d'évaluation formative et critérielle qui rejette tout phénomène de normalisation.

L'importance du progrès continu et du respect du rythme des élèves.

La pédagogie pratiquée se rattache très largement, au moins en ce qui concerne l'apprentissage scolaire, à une pédagogie planifiée et pourvue d'objectifs clairs: il s'agit de rendre l'élève capable. Dans ce cadre, apprendre c'est assimiler dans un ordre logique les éléments d'une discipline donnée. Cet ordre logique, de même que les éléments de contenu, sont déterminés et formulés par des agents extérieurs à l'étudiant et selon une certaine analyse des besoins de la société. Si l'innovation implantée à Vanier vise l'individualisation de l'enseignement et le progrès continu, il faut alors préciser que cette "forme" d'individualisation de l'enseignement scolaire repose sur le rythme de progression de l'étudiant dans la poursuite d'objectifs prédéterminés de l'extérieur et sur le choix des moyens pour atteindre les objectifs.

L'évaluation et la notation

Un des objectifs du système A.M.I. est d'améliorer l'intégration des connaissances chez l'étudiant. Dans la pratique, on retrouve plusieurs mécanismes d'évaluation. Des

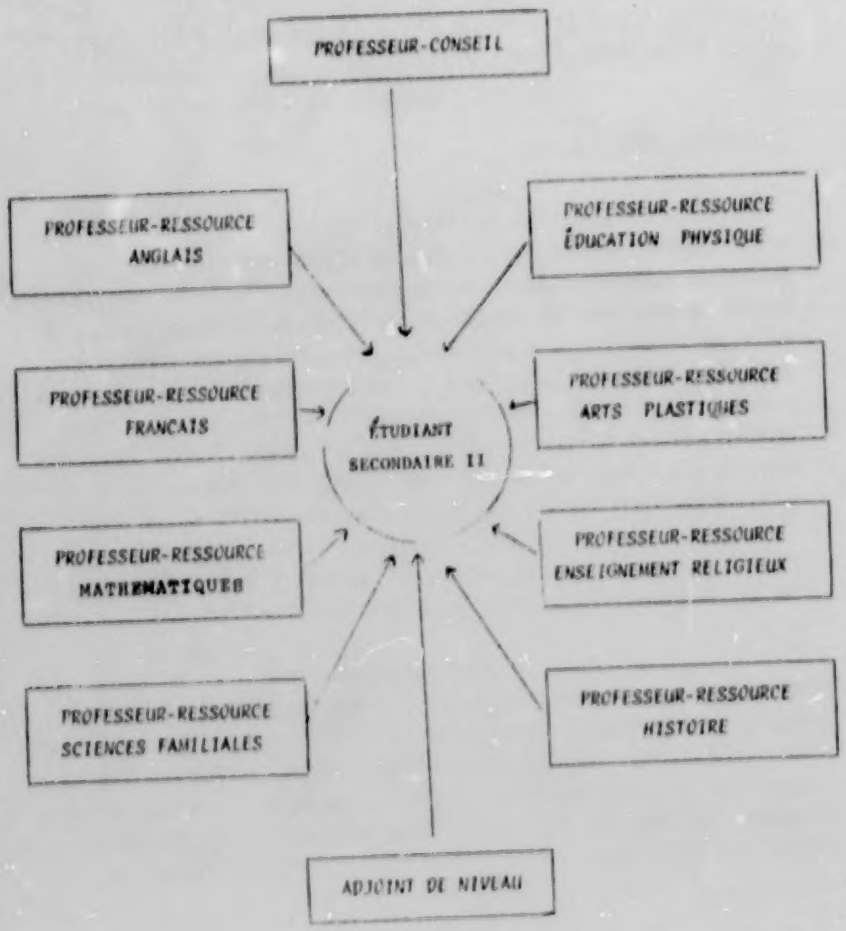
formules d'auto-évaluation, comprises dans la plupart des modules à la fin des chapitres, doivent permettre à l'étudiant de juger de ce qu'il a retenu des connaissances présentées. A la fin de chaque module, le professeur, par un examen (la très grande majorité de ces examens sont de type "objectif"), évalue les connaissances de l'élève et lui attribue une note lui permettant ou non de poursuivre le programme. L'étudiant doit obtenir au minimum une note de 80% la première fois et une note inférieure à 80% mais supérieure à au moins 60% lors de la deuxième évaluation et ce suivant l'importance de l'élément du programme. Les évaluations effectuées visent uniquement la vérification des connaissances acquises et ne concernent pas le savoir-faire, le jugement, les objectifs de formation. L'évaluation à VANIER ne correspond à aucune "normalisation": l'attribution de notes relève de l'école et procède d'une évaluation formative.

Le régime pédagogique

L'application du système A.M.I. a nécessité l'abolition de classes instituées et l'usage d'horaires individuels; l'étudiant n'appartient pas à une classe et fait lui-même son horaire, en fonction des cours qu'il a choisis. A ce sujet toutefois, l'école s'est donné progressivement des normes. D'une part, en début d'année, compte tenu des cours choisis par l'étudiant, le professeur-conseil établit avec l'étudiant un "mandat annuel" (6 à 8 matières) puis des "mandats minima" lors de chacune des rencontres mensuelles. De plus, la direction convoque les étudiants qui travaillent très peu et voit à organiser, le cas échéant, des cours de récupération. D'autre part, les étudiants doivent tenir compte des exigences d'entrée au cegep.

On retrouve deux modes distincts de groupement des étudiants. D'une part, il y a le "groupe conseil" réunissant de quinze à vingt étudiants. C'est un groupe naturel où les étudiants se retrouvent avec un professeur qu'ils connaissent et acceptent. Ce groupe se réunit quotidiennement matin (20 minutes) et soir (5 minutes) afin d'organiser la

journée de travail et certaines activités, de discuter de divers problèmes et de relever les présences. De plus, le professeur-conseil rencontre individuellement les étudiants au moins une fois par mois. D'autre part, on retrouve le *"groupe-ressource"*: pour chaque matière, les professeurs concernés se répartissent tous les étudiants inscrits à un cours (nombre flottant vu le progrès continu) et voient à organiser et à superviser le travail par module de chacun de ces étudiants. Ainsi, l'étudiant est "encadré" par son professeur-conseil, par le *"professeur-ressource"* de chacun de ses cours et par l'adjoint responsable de ce niveau académique.



D'autres regroupements occasionnels sont réalisés, tels la convocation pour la "présentation" d'un module, la "clinique" pour apporter une aide particulière à l'étudiant en difficulté, les "groupes d'activités" pour préparer et présenter des activités de modules.

Certaines difficultés particulières se rencontrent dans l'exercice de ces rôles. Très variable selon les individus et les groupes, il apparaît toutefois que l'animation est insuffisamment présente dans les "groupes conseils", les occasions de regroupement étant davantage utilisées à des fins d'information. D'autre part, les interventions parallèles du "professeur-ressource" et du professeur-conseil apparaissent parfois comme une source de confusion et d'insatisfaction pour l'étudiant. Toutefois, la mise sur pied de familles et ce, dès septembre prochain (1979), nous apparaît comme une solution au problème posé ici.

Les ressources

L'affectation des ressources à la réalisation du système A.M.I. revêt plusieurs caractéristiques importantes. Sur le plan des ressources humaines, l'implantation d'A.M.I. a amené des modes de sélection particuliers tant en ce qui concerne les professionnels de l'école que les étudiants. Ainsi, l'affectation du personnel professionnel à la polyvalente VANIER vise à respecter une exigence minimale d'affinité entre les croyances individuelles et l'orientation que le milieu s'est donnée. Également, pour les deux premières années d'implantation du système A.M.I., on a limité la clientèle étudiante aux voies normale et forte ("régulier" et "enrichi"); on a éliminé temporairement la voie allégée et le secteur professionnel.

Le partage des tâches, compte tenu de l'organisation de l'école, exige plusieurs aménagements particuliers. La réalisation du système d'apprentissage modulaire individualisé a nécessité de la part de tous les enseignants, la fabrication de modules couvrant l'ensemble de leur "programme-matière" respectif. Souvent, les professeurs ont obtenu

un réaménagement de leur horaire ou un dédommagement financier pour cette tâche. De même, en raison de l'implantation d'A.M.I. et de la mise en place de conditions permettant le progrès continu, on ne retrouve pas de groupes fixes d'étudiants et donc les groupes ne sont pas égaux en nombre puisqu'ils ne sont pas stables. Aussi, les professeurs concernés se répartissent le plus équitablement possible les étudiants inscrits au cours dont ils ont la charge. L'absence d'horaire fixe pose aussi le problème de la disponibilité du professeur, de même que la question du nombre maximum d'élèves par classe.

Sur le plan des ressources matérielles, VANIER dispose d'un équipement adapté au système implanté et supérieur à ce qu'on voit dans la plupart des polyvalentes du Québec. D'abord, l'architecture du bâtiment tient compte des exigences du système A.M.I. et est jugée comme fonctionnelle par les professionnels de l'école. De plus, VANIER jouit d'un matériel didactique appréciable; que l'on songe, entre autres, à l'équipement audio-visuel et d'éducation physique. Enfin, le milieu profite d'une organisation fonctionnelle et efficace facilitant l'utilisation de ces équipements.

L'établissement et le fonctionnement du système A.M.I. et de ses activités ont nécessité, sur le plan des ressources financières, un accroissement des budgets: d'une part, le fonctionnement du système, depuis le début, s'est toujours réalisé conformément aux normes budgétaires officielles: de 1974 à 1976, l'école a pu bénéficier d'une aide budgétaire du M.E.Q. pour la mise au point de l'enseignement par objectifs et de l'évaluation formative. D'autre part, l'administration décentralisée de la commission scolaire laisse une autonomie totale à l'école en ce qui a trait à la répartition des fonds aux différents postes de dépense. Une administration efficace, rationnelle, a permis de constamment respecter les prévisions budgétaires et de satisfaire certains besoins par l'organisation de plusieurs activités permettant d'amasser des fonds.

3.2 LES SOURCES

L'ensemble des éléments constitutifs du système d'apprentissage modulaire individualisé en vigueur à la polyvalente VANIER découle des attentes et des croyances de membres du personnel de l'école. À noter qu'alors ce personnel ne comprenait que quelque 65 enseignants, dans une école où on ne dispensait que l'enseignement général à des étudiants des secondaires II et III. Les préoccupations de plusieurs enseignants se rattachaient à la qualité du développement personnel et scolaire de l'étudiant. L'ensemble des réflexions, échanges et expériences des professeurs et de la direction de l'école ont conduit à la conception du premier plan du système A.M.I., instauré en septembre 1973. Cette innovation s'inspire aussi de courants pédagogiques plus fortement présents dans le monde de l'éducation au cours du début des années 1970, période des écoles à aires ouvertes et à horaire "modulaire flexible".

C'est avec l'entière approbation de la commission scolaire que le système A.M.I. a été établi; l'innovation n'a jamais eu besoin du titre "expérimental". Les composantes du projet respectent les exigences et normes de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation et si ces exigences externes à l'école ont pu créer certaines difficultés, il semble qu'aucune contrainte majeure n'ait été rencontrée.

Les parents et les étudiants de la polyvalente VANIER n'ont participé ni à l'élaboration ni à l'implantation du PROJET ÉDUCATIF de l'école mais ont joué un rôle critique une fois le système en marche.

3.3 LES FONDEMENTS

Il existe divers modes d'élaboration d'un PROJET ÉDUCATIF; si certains milieux ont préféré bâtir un modèle théorique qui est, par la suite, vérifié et adapté dans la pratique,

d'autres écoles ont plutôt adopté une attitude de recherche-action. Il semble que le système A.M.I. procède de cette dernière tendance. Il paraît cependant important de tenter de circonscrire les théories et croyances sur lesquelles se fonde cette innovation et d'étudier le degré actuel de cohérence entre les objectifs fixés et la réalité vécue.

Tels que formulés en 1973, les objectifs du système A.M.I. privilégient:

- Une conception de l'éducation à la fois humaniste et utilitaire. On vise à "faire de l'école un milieu de vie" où l'étudiant est "considéré comme une personne humaine globale et complète". D'autre part, on affirme également la nécessité de "développer un environnement permettant à l'étudiant de réussir l'étape subséquente de sa vie".

- Une conception de l'école comme devant favoriser le développement intégral de la personne et faciliter la réussite "professionnelle" de l'étape subséquente de la vie de l'étudiant (CEGEP, marché du travail).

- Une conception de l'apprentissage selon laquelle l'enfant doit assimiler selon un ordre logique des éléments prédéterminés de connaissances et d'habiletés. "L'enfant est considéré par rapport à des objectifs qu'il doit atteindre et par rapport à des expériences éducatives collectives ou non qu'il doit vivre". De plus, on croit que les rythmes d'apprentissage sont individuels, tout comme les modes d'apprentissage.

De façon générale, certaines considérations peuvent être présentées quant à la nature même des fondements du système A.M.I. D'une part, il apparaît que les agents d'innovation ne se sont pas donné un cadre de référence théorique et philosophique très élaboré; il devient difficile,

de l'extérieur, d'identifier précisément certaines dimensions de l'orientation de l'école. Un trait de mentalité caractéristique de la majorité des professionnels de l'école est sans doute l'élément explicatif majeur à cet état de fait: leur sens pratique les a amenés à privilégier l'action concrète quotidienne plutôt que la réflexion philosophique. D'autre part, on peut se demander si les différents objectifs retenus dans le système A.M.I. sont conciliables. Ainsi, dans quelle mesure peut-on privilégier le développement intégral et en même temps viser la réussite professionnelle de l'individu? Comment peut-on concilier l'apprentissage de l'autonomie et le développement d'attitudes et de comportements précis et prédéterminés?

Le PROJET ÉDUCATIF de la polyvalente VANIER, comme tout projet d'ailleurs, se situe dans une perspective dynamique dont on peut tenter d'apprécier le degré de réalisation à divers moments de son développement. A cet égard, l'innovation réalisée à VANIER est particulièrement significative.

D'une part, si on observe les dimensions privilégiées par les professionnels de l'école dans le déroulement de la réalisation d'A.M.I de 1973 à 1979, on constate que c'est d'abord la mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement (enseignement modulaire) qui a mobilisé les énergies des agents du changement. Puis, on s'est préoccupé de développer l'aide individuelle, la relation maître-élève. Enfin, depuis deux ans, l'effort porte surtout sur la diversification des modes d'apprentissage et l'intégration de ces divers modes alors que, parallèlement, certaines orientations de l'école ou modalités de fonctionnement sont remises en question. De fait, la préoccupation première de plusieurs professeurs, pendant les trois premières années de réalisation d'A.M.I., a porté presque exclusivement sur les "contenants" et peu sur les contenus. La matière à apprendre, proposée aux étudiants, demeurait inchangée: les modes d'apprentissage étaient modifiés. D'ailleurs, il faut constater que l'objet d'évaluation de l'étudiant continuait de se lier-

ter aux connaissances acquises, selon un modèle encyclopédique conventionnel. Si le système A.M.I. proposait le développement du sens des responsabilités, la prise en charge de l'étudiant par lui-même et l'adoption de méthodes de travail, ces attitudes et habiletés n'étaient considérées que comme instruments pour l'amélioration de l'apprentissage scolaire conventionnel. Cette réalité particulière est sans doute significative si l'on veut définir certains éléments du processus de développement d'un PROJET ÉDUCATIF et du processus de changement des croyances chez les individus.

Un des buts des agents d'innovation, en implantant le système A.M.I., était de personnaliser le milieu d'apprentissage. Comme l'absence de classes fixes réduisait la relation maître-élève, c'est par la création de ce que l'école appelle des *"groupes-conseils"* que l'on privilégiait cette personnalisation et par la possibilité de formation de groupes naturels au moment des cours. S'il devient difficile d'évaluer la qualité de ces modes de regroupement, il ressort toutefois que la plupart des professeurs rencontrent certaines difficultés à animer un *"groupe-conseil"* et que ces groupes sont surtout le lieu d'organisation "d'activités étudiantes". D'autre part, les résultats de l'enquête sur le "Vécu scolaire", réalisée en 1977-1978, démontrent clairement que la relation maître-élève s'est enrichie et que les contacts souvent spontanés entre professeurs et élèves étaient fréquents et positifs.

Enfin, depuis deux ans, plusieurs enseignants sont préoccupés de diversifier les modes d'apprentissage proposés aux étudiants. Des expériences d'enseignement multidisciplinaire et d'activités en prolongement des cours sont tentées. Et si on observe un certain manque de cohérence et d'intégration dans les diverses activités à la polyvalente VANIER, il faut reconnaître d'autre part l'existence de cette préoccupation chez un bon nombre d'éducateurs conscients que leur PROJET ÉDUCATIF est en pleine voie de réalisation.

4. ÉLÉMENTS CARACTERISTIQUES

La caractéristique la plus évidente du PROJET ÉDUCATIF de la polyvalente VANIER se rattache sans doute à la durée de l'innovation. L'orientation que l'école s'est donnée se situe dans une démarche dont le début remonte à 1969. Dans le système scolaire québécois, rares sont les innovations, au niveau secondaire, qui ont duré aussi longtemps. D'autant plus, d'ailleurs, que le milieu de VANIER a connu des démembrements et des regroupements importants, tant au niveau de l'école qu'à celui de la commission scolaire.

Sur le plan de l'organisation, le système A.M.I. présente plusieurs modalités originales dont la plus manifeste est sans nul doute l'absence d'horaire fixe pour l'étudiant. Sans vouloir trop expliciter ce mode particulier de fonctionnement, on peut signaler certains avantages et certaines contraintes occasionnés par l'absence d'horaire structuré pour chaque étudiant. D'une part, cela permet une flexibilité considérable dans l'organisation des diverses activités de l'école, tant pour l'étudiant que pour le professeur, crée dans l'école un climat de détente et de calme, éliminant les problèmes disciplinaires majeurs, et favorise le progrès continu, permettant aussi à l'élève de consacrer plus de temps à une matière ou une autre; mais cela rend très complexe, voire impossible, le regroupement occasionnel d'élèves lorsqu'un enseignant le jugerait à propos. D'autre part, si une telle organisation fournit à l'étudiant l'occation d'exercer son sens de la responsabilité, de l'autonomie, elle ne constitue pas pour autant une motivation à le faire. En effet, cette structure suppose l'existence d'attitudes particulières chez l'étudiant mais ne motive pas nécessairement au développement de ces attitudes. D'ailleurs, en cours de route, les agents d'éducation de VANIER ont apporté divers types d'encadrement qui ont réduit sensiblement la marge de manoeuvre de l'étudiant dans l'établissement de son horaire personnel. Il serait sans doute pertinent d'analyser plus en profondeur le bien-fondé de ce mode de fonctionnement compte tenu des contenus d'apprentissage privilégiés à VANIER.

Au plan de la structure administrative et des modes de participation, l'organisation se caractérise doublement par une administration basée sur la co-décision (un conseil d'administration délibératif composé de la direction et d'enseignants) et des "structures" de participation "réduites". Il semble juste de considérer une telle organisation comme la résultante d'attitudes et de comportements particuliers partagés par les principaux participants à l'innovation. La direction de l'école et en particulier le principal, véhiculent dans le milieu un fort esprit de collégialité propre aux échanges ouverts et spontanés et à la décentralisation des responsabilités. Cette mentalité favorise au plus haut point les contacts entre la direction et les professeurs et constitue sans doute une des conditions les plus fondamentales à l'existence et au développement du système A.M.I. depuis dix ans. En fait, on reconnaît facilement chez le personnel de direction de VANIER une attitude qui consiste à insister sur les conditions nécessaires à une réalisation plutôt que de s'arrêter aux contraintes.

Si le système A.M.I. constituait un type d'organisation avant-gardiste au moment de son implantation et si encore aujourd'hui peu d'écoles secondaires pratiquent un tel mode de fonctionnement, ce système d'autre part s'est constamment maintenu dans une philosophie pédagogique conventionnelle. Il importe de distinguer ici les objectifs visés par le système A.M.I. et ceux que les enseignants recherchent. Dans la quasi-totalité des activités d'enseignement pratiquées à VANIER, il semble que les objectifs définis dans le système A.M.I. soient peu présents; les objectifs de formation intégrale sont ignorés et les activités ne visent que l'acquisition de connaissances selon des modèles traditionnels souvent livresques et fort semblables à ceux que privilégiait l'école où les professeurs ont reçu leur propre formation. Enfin, il n'existe aucune étude permettant d'affirmer que cette modalité d'apprentissage scolaire soit supérieure ou inférieure. Présentement, il apparaît que la pédagogie pratiquée à VANIER constitue pour les principaux participants au PROJET ÉDUCATIF une question prioritaire.

Quant à la participation, le peu de part que prend l'étudiant à la planification des activités d'apprentissage réalisées à l'école constitue une faiblesse du système A.M.I. Il apparaît important d'intégrer davantage les étudiants au développement même du PROJET EDUCATIF (contenu d'apprentissage, organisation, etc.): c'est le seul moyen d'accroître la motivation, potentiel existant par ailleurs lors des "activités étudiantes".

S'il reste beaucoup à faire pour la réalisation effective des objectifs fixés par le système A.M.I., le développement de ce projet aura permis de créer chez la plupart des membres du personnel professionnel de l'école un sentiment d'appartenance très vivant et aura permis à bon nombre d'étudiants une plus grande prise en charge de leur développement grâce aux modes d'apprentissage proposés par ce système.

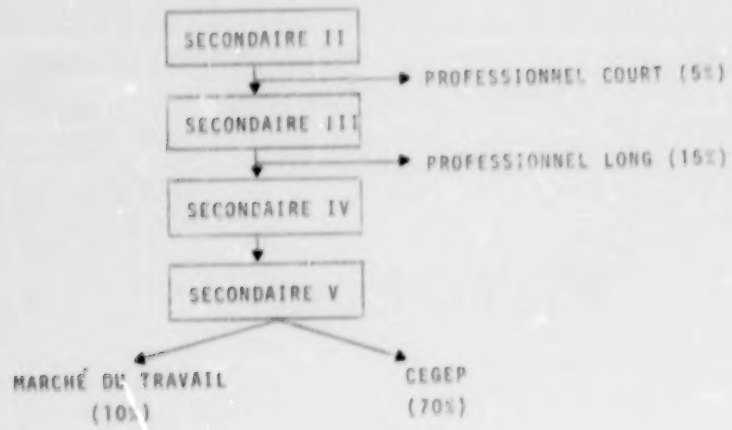
ANNEXE

TABLEAU 1. - Évolution de la clientèle scolaire et du nombre de professeurs

	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78
ÉTUDIANTS	1000	1600	1800	2200	2050	1995
PROFESSEURS	62	90	105	140	138	135

TABLEAU 2. - Orientation des étudiants

SECTEUR GÉNÉRAL



LE PROJET ÉDUCATIF

ÉCOLE POLYVALENTE ST-JÉRÔME

C.S. SAINT-JÉRÔME

DESCRIPTION DU PROJET DE L'ÉCOLE

1. ELEMENTS DE CONTEXTE

L'école polyvalente Saint-Jérôme regroupe, en 1978-1979, quelque 2 800 élèves des niveaux secondaires III, IV et V, répartis entre les secteurs général (73%) et professionnel (27%). Le secteur professionnel dispense 16 options de métiers légers ou lourds. La clientèle étudiante provient de 14 localités réparties dans un rayon d'environ 12 milles de la polyvalente. Toutefois, quelque 250 élèves du secteur professionnel proviennent de l'extérieur du territoire de la commission scolaire: l'école offre certaines options de métiers lourds en exclusivité pour toute la région. On voit peu de variation dans le nombre d'élèves de même que dans la répartition des clients aux divers secteurs. Le personnel de l'école comprend 9 membres à la direction, 189 enseignants et 8 professionnels non-enseignants. L'affectation des élèves à l'école ne procède d'aucune mesure particulière (selon leur lieu de résidence) sauf pour certains qui s'inscrivent à des cours professionnels dispensés pour toute la région. Quant aux éducateurs, cadres et autres ressources humaines régulières, l'affectation répond aux règles et normes connues. Ouverte depuis 1969, l'école est jugée fonctionnelle. Conçue pour une clientèle de 3 000 élèves et pour l'enseignement aux niveaux secondaires de I à V la polyvalente a dû subir quelques réaménagements mais aucune modification majeure.

Depuis 1974-1975, la polyvalente Saint-Jérôme fait partie d'une commission scolaire intégrée regroupant environ 13 000 élèves. La commission est constituée de 19 écoles élémentaires, 3 écoles secondaires de 1er cycle et deux polyvalentes. Les services de la commission couvrent un territoire de quelque 12 milles de rayon autour de Saint-Jérôme. La commission scolaire pratique une gestion très décentralisée; chaque école a une administration autonome, dans le cadre des règles et mandats de la commission et du système d'éducation du Québec. Malgré un roulement de personnel assez fort au niveau de la commission, l'existence d'une table de gestion unifiée permet une collaboration plus étroite entre les cadres des écoles et ceux

des services. D'une moyenne d'âge de 40 ans, les quelque 20 commissaires de la commission scolaire Saint-Jérôme sont représentatifs du milieu et de ses divers secteurs. Les problèmes ou difficultés majeurs vécus à la commission présentement se rattachent au financement, à cause particulièrement de la non-indexation des matières premières, de la diminution de la clientèle scolaire, de l'intégration des niveaux primaire et secondaire depuis 1974 et de l'équipement nécessaire pour maintenir certaines options de l'enseignement professionnel. Également, et ce particulièrement pour la polyvalente Saint-Jérôme, le vieillissement du personnel rend plus difficile le cheminement des agents d'éducation vers des objectifs nouveaux; la réalisation de projets éducatifs entre autres souffre de cette situation. Pour 1978-1979, les priorités de la commission scolaire Saint-Jérôme sont l'élaboration de projets éducatifs, l'amélioration du français et l'établissement d'une politique d'évaluation. La mentalité existante à la commission scolaire peut être qualifiée de raisonnablement progressiste dans le sens d'une continuité respectueuse des conventions et pratiques établies; des préoccupations à caractère "politique", concernant le prestige et la réputation de la commission, constituent à la fois une source certaine de dynamisme et une cause de mésententes ou de méfiance.

La population desservie par le système d'éducation est à 99% francophone et se trouve surtout en milieu urbain. Les classes sociales sont diversifiées et clairement identifiées; le salaire moyen est acceptable. La majorité des travailleurs ont leur emploi dans la région et la population est en général stable. Milieu hétérogène quant aux valeurs à transmettre, la réussite économique individuelle constitue d'autre part la préoccupation dominante de la grande majorité des gens. À propos de l'école, les préoccupations majeures concernent l'efficacité du milieu scolaire à transmettre les connaissances reconnues et conventionnelles, dans un cadre d'organisation où règnent l'ordre et la discipline; l'existence du double horaire avec périodes flottantes il y a cinq ans à la polyvalente, n'est pas étranger à ces exigences: face à la grande liberté qu'avaient

les élèves, on souhaitait un changement de régime. La confessionnalité constitue également une préoccupation dominante du milieu quant à la pratique éducative de l'école. Enfin, le milieu profite de nombreuses organisations collectives, à vocations multiples, tels les clubs sociaux, le centre hospitalier, un centre de rééducation, etc.

La démarche vécue à l'école polyvalente Saint-Jérôme depuis plus de deux ans trouve son point de départ dans l'action entreprise par la commission scolaire. L'organisation que se donne l'école en février-mars 1977, est destinée surtout, semble-t-il, à répondre à l'attente des parents pour qui une polyvalente de 2 800 élèves constitue un milieu où il est quasi-impossible de reconnaître les responsables de l'éducation de l'enfant. Il apparaissait nécessaire aux parents de créer dans la polyvalente des unités restreintes d'élèves et d'enseignants. D'autre part, la décentralisation pratiquée depuis trois ans tant au niveau de la commission que de l'école nécessitait la mise en place de structures et mécanismes favorisant le plus possible la pratique de cette décentralisation.

Au niveau de l'école, les structures et mécanismes de participation comportent les éléments suivants:

- Les comités de gestion, au nombre de trois, regroupent l'ensemble des élèves, enseignants et professionnels non-enseignants en trois secteurs différents:

C O M I T É D E G E S T I O N	
UNITÉ SEC. III	UNITÉ SEC. III

COMITÉ DE GESTION	
UNITÉ SEC. IV - V profess. Ateliers légers et M.S.A.	UNITÉ SEC. IV - V profess. Ateliers lourds et P.S.C.

COMITÉ DE GESTION	
UNITÉ SEC. IV gén.	UNITÉ SEC. V gén.

Chaque comité est constitué du principal adjoint de chacune des deux unités et de trois à cinq éducateurs nommés par les enseignants des unités concernées. Les principaux adjoints sont responsables de la mise en place de ces comités. Le comité de gestion a comme mandat la coordination de l'activité éducative du secteur (enseignement, services aux élèves, encadrement, "activités").

- Les comités pédagogiques (2) existant au secteur des secondaires IV et V professionnel et au secteur des secondaires IV et V général, sont composés des principaux adjoints responsables du secteur et des chefs de groupe de ce secteur. Ils ont un rôle consultatif quant à l'organisation des matières enseignées, à la qualité de l'enseignement et aux projets pédagogiques. Au secondaire III, la fonction de chefs de groupe est assurée par les directeurs d'unités.

- Le comité consultatif des enseignants, dont la composition et la fonction sont identiques à celles d'un conseil d'école.

- Le comité d'école qui, dans le cadre des lois et règlements qui le définissent, pratique des formes d'intervention jugées intéressantes par la direction de l'école.

Les structures et mécanismes de décision qui appuient la démarche de l'école se situent à deux paliers. L'école (le principal assume l'entière responsabilité de l'établissement) développe et régit le processus de décision en vue de l'atteinte optimale des objectifs de cette école. Il est assisté du directeur des services pédagogiques qui assume la responsabilité des secteurs d'activités tels la coordination des programmes dans l'école, la politique de mesure et d'évaluation, et d'autres activités concernant la pédagogie. Un adjoint administratif assure l'organisation, la direction et le contrôle des programmes techniques et administratifs de l'école et des employés affectés à ces activités, compte tenu des lignes de conduite des services de l'équipement de la commission. Un conseil de gestion, composé du principal et des adjoints, constitue l'unité centrale qui décide des activités de l'école. Pour leur part, chacun des directeurs d'unité (principal adjoint) "sélectionne, dirige, contrôle et évalue son personnel, gère son budget et est responsable des activités de son unité" à l'intérieur des normes et objectifs de l'école. D'autre part, au niveau de la commission scolaire, une table de gestion unifiée et des tables sectorielles regroupent les cadres scolaires et les principaux.

Ce cadre organisationnel exige une meilleure prise en charge de la part des gestionnaires et vise à utiliser au mieux les ressources humaines disponibles, à apporter plus de satisfaction aux agents du milieu et à développer un sens d'appartenance en rapprochant le lieu de décision des agents les plus immédiatement intéressés aux diverses activités de l'école.

A l'école polyvalente Saint-Jérôme, la plupart du personnel professionnel possède une formation universitaire. Sauf quelques exceptions, le contenu de cette formation

se situe dans le cadre conventionnel d'acquisition de connaissances telle que pratiquée généralement dans les universités. Agé d'environ 30-32 ans, le professionnel de l'école Saint-Jérôme possède une expérience de cinq à huit ans. Chez les éducateurs, la pratique syndicale est variable: chez certains, elle se situe dans l'esprit de la C.E.Q.; les autres pratiquent un syndicalisme moins revendicateur. L'on constate d'autre part que le syndicalisme y est moins mordant qu'il y a 5 ans. Plusieurs enseignants participent régulièrement à des activités d'organisations professionnelles. Les croyances de la plupart des enseignants se rattachent à une pédagogie fermée et formelle où la priorité est accordée à l'acquisition de connaissances à partir de programmes prédéterminés. Les méthodes et techniques utilisées sont conventionnelles.

Dans le milieu, les ressources disponibles sont nombreuses et variées; leur utilisation par le milieu scolaire a donné lieu à des initiatives heureuses et à des réalisations importantes et originales. D'autre part, l'existence de nouveaux modes de collaboration entre l'école et des ressources extérieures demeure un secteur d'organisation que l'école reconnaît comme un facteur important d'amélioration des activités de l'école. Une des manifestations intéressantes de cette collaboration a été la réalisation d'une entente entre l'école et la ville de Saint-Jérôme, quant à l'organisation de l'éducation physique et sportive pour l'ensemble de la population régionale. Pour une troisième année consécutive, l'école est le centre régional d'éducation physique et sportive (C.R.E.P.S.). La direction de la polyvalente Saint-Jérôme organise et administre des programmes d'éducation physique et sportive offertes à toute la population. Accessibles seize heures par jour et sept jours par semaine, ces services regroupent jusqu'à 3 000 participants.

2. HISTORIQUE

Si l'on veut découvrir l'amorce du renouvellement entrepris à la polyvalente Sain-Jérôme, il faut retourner en arrière alors que, en 1973-1974, un sondage organisé, réalisé et contrôlé par la commission scolaire était effectué auprès de toute la population concernée. Cette enquête sous la responsabilité du Comité de planification de la commission, visait à connaître ce que le milieu (parents, professeurs et population en général) attendait de l'école. A la suite de l'évaluation des résultats de ce sondage, chaque école a été priée d'étudier la structure fonctionnelle de son milieu en regard des attentes de la population et de créer des structures et mécanismes pour répondre à ces attentes. En septembre 1975, la direction de l'école polyvalente Saint-Jérôme confie à un comité, formé du principal et de ses adjoints, la tâche de mener une enquête auprès des divers participants du milieu (parents, élèves, éducateurs, commissaires, cadres scolaires) afin de déterminer leurs besoins et ce qu'ils attendent de leur école. Ainsi, en 1976-1977, l'instrument "Le Vécu scolaire" est administré aux élèves de l'école. Un sociologue est engagé la même année pour interpréter les résultats des divers sondages. Pendant deux années (1975-1977), un agent de développement pédagogique travaillera à temps partiel avec la direction de l'école à l'élaboration de structures d'encadrement. Afin de favoriser et d'accélérer le travail de [illegible]é responsable, le M.E.Q. accorde à l'école un directeur adjoint de plus, et ce pour une période de six mois. Enfin, le personnel de l'école est informé de l'évolution du travail des comités; ces échanges réguliers permettent à la direction de faire part de ses intentions et aux professionnels d'exprimer leur point de vue. La conduite de cette action a donné lieu à peu de résistance: tout au plus y a-t-il eu la peur de l'inconnu chez certains et la nécessité pour les promoteurs de fournir une information structurée et crédible. En février-mars 1977, à la suite des consultations, échanges et analyses effectués antérieurement, tant au niveau de l'école qu'à celui de la commission scolaire, la direction de l'école Saint-Jérôme en arrive à se donner

un plan d'action pour les prochaines années. En collaboration avec le directeur général de la commission scolaire, la direction de l'école décide d'instaurer, en septembre 1977, une nouvelle structure organisationnelle pour l'ensemble des activités et participants de l'école. Pour la direction de l'école, ce changement constitue un pas essentiel et prioritaire en vue d'une amélioration de la gestion et de la pratique pédagogique de l'école. Cette décision est le fait d'un consensus chez les membres de la direction de l'école; les divers agents du milieu en ont été informés, les éducateurs et le comité d'école ont accepté cette forme d'organisation.

Il semble que pour l'année 1977-1978, le changement dans le vécu se situe à deux plans. D'une part, dans le concret de l'organisation et des activités de l'école, l'implantation de nouvelles structures et mécanismes obligent les agents de l'école à exercer de nouvelles fonctions ou à exercer des fonctions semblables de façon différente; également ces changements obligent à de nouvelles relations et à de nouveaux mécanismes de relations. Aussi, pendant cette première année il fallait "s'habituer". D'autre part, c'est sur le plan des mentalités, de "l'invisible", qu'il semble falloir situer les réalisations majeures de cette première année de changement. Chez la grande majorité des éducateurs de l'école, les réflexions et échanges vécus depuis un an et plus, de même que la perception d'une volonté ferme de la direction de renouveler l'organisation de l'école, a permis l'apparition d'une volonté de réaliser au mieux ce nouveau cadre organisationnel. Il semble que pour la plupart des agents professionnels de l'école on a décidé de participer pleinement à l'organisation plutôt que de ne rien faire et de se voir imposer des rôles et des fonctions. Enfin, pour cette première année, peu de changements sont perçus au plan de l'activité éducative comme telle: les élèves ne se savent pas touchés par cette restructuration et n'en retirent pas d'avantages pédagogiques.

L'année 1978-1979 est une période d'enrichissement des structures mises en place. D'une part, une deuxième année d'essai favorise l'amélioration et la complémentarité; elle permet des ajustements et rend les participants capables d'utiliser ces structures et mécanismes de manière plus efficace. D'autre part, cette deuxième année amène chez la plupart des agents professionnels de l'école une prise de conscience du renouveau dans lequel on s'est engagé. Les enseignants ont révélé leur sens de l'appartenance et leur engagement, en particulier en exprimant leur besoin de perfectionnement et de support en matière de mesure et d'évaluation, et leur intérêt pour la formule du "tutorat", qui leur paraît dynamique. L'organisation mise en place privilégie la gestion participative: un plus grand nombre d'agents professionnels du milieu participent à la gestion de l'activité éducative. L'existence de cette organisation a effectivement facilité une meilleure communication et favorisé le développement du sens de l'appartenance chez plusieurs enseignants.

Les ressources utilisées au cours de ces deux années de développement comprennent plusieurs visites d'écoles, la collaboration d'un agent de développement pédagogique pour l'élaboration d'un plan d'encadrement, des contacts avec l'université de Montréal et l'engagement d'un sociologue pour l'analyse de résultats d'enquête. D'autre part, il est évident qu'une telle entreprise est très onéreuse pour une école, et que les ressources disponibles obligent à un ralentissement du "rythme de croisière". Plus précisément, le manque d'instruments adéquats et de spécialistes rend plus difficile l'évaluation de la qualité de l'innovation.

Après deux années de renouveau à l'école polyvalente Saint-Jérôme, plusieurs améliorations démontrent la croissance, chez la grande majorité des agents professionnels de l'école, d'une volonté de s'engager davantage dans l'activité de l'école. Par une structure très décentralisée, le milieu s'est donné des moyens de réaliser une organisation plus cohérente et plus appropriée aux objectifs établis.

D'autre part, l'établissement de cette structure, la volonté ferme de la direction de procéder à un changement, l'intention des enseignants de donner une plus grande valeur à leur intervention éducative, et l'engagement de la plupart des professionnels de la polyvalente, ont permis de mettre l'organisation sur pied et de commencer la réorganisation. Sur le plan de la pratique pédagogique, l'innovation entreprise a modifié les relations maître-élèves: les enseignants ont conscience de la nécessité de modifier ou de diversifier l'apprentissage, et c'est au moyen des "activités étudiantes", du tutorat et de l'amélioration de leur enseignement par la clarté de présentation du contenu, qu'ils veulent y parvenir. La démarche entreprise n'a pas encore mis en question la matière à enseigner. On peut penser que l'intégration des "activités étudiantes" et de l'encadrement avec les activités d'enseignement soit la prochaine étape du changement vécu à l'école Saint-Jérôme. Pour ce qui est de la participation, après deux années d'innovation, l'ensemble des agents professionnels de l'école est engagé dans une démarche continue de renouveau et d'adaptation. Pour leur part, les élèves et les parents de l'école sont peu ou pas engagés dans le changement entrepris; leur participation se limite à l'évaluation réalisée au cours des années 1973 à 1977, par l'administration de questionnaires-sondages par la commission scolaire et par l'école. Le comité d'école pour sa part est heureux que maintenant les parents puissent facilement obtenir des renseignements sur leur enfant et communiquer avec les professeurs concernés. Mis à part cet avantage, il n'existe, dans l'organisation de l'école, aucune structure, aucun mécanisme permettant aux élèves de participer au processus de décision et d'intervenir à propos de l'objet de l'apprentissage et de son organisation. Enfin, au plan de l'évaluation, grâce à la décentralisation, chaque comité de gestion peut évaluer son action, le conseil de gestion ayant à coordonner l'ensemble dans le sens du plan d'action établi et des objectifs déterminés. Pour l'année 1979-1980, il est prévu des évaluations particulières touchant entre autres la structure des PA_1 PA_2; également il y aura administration de l'instrument "Vécu scolaire". De plus, on prévoit administrer "l'Evaluation institutionnelle au secondaire".

3. ELEMENTS CONSTITUTIFS

3.1 Le contenu

3.11 La polyvalente Saint-Jérôme a entrepris une démarche pour répondre à l'attente des divers agents du milieu. Pour les années 1978-1979 et 1979-1980, les objectifs généraux que l'école s'est donnée visent

- une amélioration de la cohérence et de l'efficacité des rapports entre les divers groupes de professionnels de l'école, du même qu'entre ces groupes et les élèves;

- la mise en place de mesures favorisant une meilleure évaluation des élèves par les enseignants.

L'atteinte de ces objectifs signifierait l'existence chez tous les agents du milieu d'un sens d'appartenance à l'école et inclurait la possibilité pour le milieu d'évaluer la qualité de vie de l'école.

D'autre part, chacun des trois secteurs de la polyvalente s'est donné des objectifs propres. Pour le secondaire III, ces objectifs, pour l'année 1978-1979, tendent vers

- une amélioration de la qualité de l'enseignement des programmes;
- un encadrement qui tienne davantage compte de la totalité de la personne;
- une administration qui, pour être fonctionnelle et plus satisfaisante pour chaque éducateur, doit être davantage décentralisée.

Pour le secteur des secondaires IV et V en général, les objectifs retenus sont

- assurer un enseignement de qualité par une organisation plus cohérente de l'enseignement;

- favoriser un encadrement qui tienne compte de l'ensemble des besoins de développement de l'élève.

Pour ces deux secteurs de l'école, les objectifs sont très semblables. Cependant, il semble que pour le premier secteur, l'accent soit mis sur l'encadrement, sans pour autant négliger l'enseignement, alors qu'aux secondaires IV et V l'enseignement est prioritaire, sans pour cela qu'on néglige l'encadrement.

Pour le secteur des secondaires IV et V du secteur professionnel, les objectifs mis de l'avant concernent

- une présence accrue du personnel auprès de l'élève,
- la prise en charge effective de l'élève par lui-même,
- l'amélioration de la qualité des connaissances théoriques acquises au moyen des divers programmes d'enseignement.

A l'école polyvalente Saint-Jérôme, tous ces objectifs ont été touchés pendant l'année 1978-1979.

3.12 Les "priorités".

Pour l'année 1978-1979, la priorité vise la réalisation de relations interpersonnelles cordiales, constantes et efficaces entre les élèves et le personnel professionnel de l'école. Les moments privilégiés de réalisation de cette priorité sont ceux des activités étudiantes et du dîner. Le vécu de 1978-1979 manifeste l'existence d'un intérêt très relatif pour l'établissement de telles relations chez la plupart des éducateurs; sans doute, plusieurs professionnels se définissent-ils davantage comme des enseignants chargés de transmettre des connaissances. Toutefois, l'on constate que, pour le secondaire III, la présence des éducateurs aux activités étudiantes est plus importante; est-ce dû au fait que les activités étudiantes pour ce secteur ne sont pas intégrées à l'horaire?

3.13 Les moyens

Les activités proposées aux élèves comprennent divers apprentissages établis en conformité avec les programmes du M.E.Q. Les élèves apprennent à peu près exclusivement au moyen de cours sur les matières; d'autre part, certaines activités étudiantes, prévues ou non dans l'horaire, sont organisées et réalisées.

La plupart des activités, dans leur pratique, reposent sur une pédagogie fermée et formelle; les matières à apprendre de même que les modes d'apprentissage sont établis par les professionnels de l'école: les élèves n'interviennent pas dans la planification de ces activités. L'organisation pédagogique que l'école s'est donnée prévoit d'une part la possibilité de "projets pédagogiques" et de "projets d'enrichissement de matières" facilitant l'existence de modes d'apprentissage particuliers; d'autre part, "afin de favoriser la prise en charge par l'étudiant de ses études", chaque enseignant doit fournir à ses élèves un plan d'études (répartition de la matière, objectifs spécifiques, modes d'apprentissage, modes d'évaluation) fournissant un cadre de travail pour chaque étape de l'année. En résumé, l'organisation pédagogique de l'école vise à améliorer la cohésion et la cohérence des divers services et des diverses activités de l'école entre eux, mais se préoccupe moins du rapport des contenus et des modes d'apprentissage avec le besoins de développement de l'élève.

L'évaluation de l' "apprentissage", des élèves et l'attribution constituent une préoccupation dominante des agents d'éducation de l'école. Aussi l'école s'est-elle assuré les services d'un professionnel non-enseignant en mesure et évaluation en vue d'offrir un support aux enseignants. L'organisation souhaitée répond à un besoin de clarté et de cohésion, et vise à la réalisation d'un mode équitable d'évaluation par l'élaboration de normes, principes et objets d'évaluation explicites et

d'instruments efficaces (répartition des points, calendrier d'examens, comités de promotion et de classement, etc.). L'évaluation et l'attribution de certificats aux élèves semblent porter exclusivement sur le rendement scolaire; le développement général de l'étudiant, s'il est évalué par le tuteur, ne constitue pas un objet d'évaluation formelle.

Pour l'ensemble de l'école, les élèves,les enseignants et les professionnels non-enseignants sont regroupés par "unité de formation". La création des six unités est basée sur les divers niveaux et secteurs existant à l'école (cf. annexe tableau 1), chacune incluant de trois cents à six cents élèves, de vingt-cinq à quarante enseignants et quelques professionnels non-enseignants. Des modes particuliers de regroupement sont possibles pour des activités particulières. L'amélioration de la cohérence des divers services offerts à l'intérieur de l'école (enseignement, services personnels aux élèves, services collectifs) constitue une priorité à la polyvalente Saint-Jérôme Plus précisément chaque élève peut consulter un tuteur; cette formule est particulièrement planifiée et structurée à l'école.

Le calendrier scolaire, pour 1978-1979 compte 183 jours de classe, dont 17 journées pédagogiques au moins. L'horaire est établi sur un cycle de 9 jours, chaque journée comprenant 5 périodes de cours de 60 minutes et une période d'encadrement de 12 minutes en début de journée. La journée scolaire débute à 9 h 05 pour prendre fin à 15 h 55. La "grille-horaire" de l'élève connaît certaines différences selon le niveau et le secteur: en secondaire III, l'élève a 45 périodes de cours, avec possibilité d'organisation d'activités; en secondaire IV ou V du secteur général on trouve 42 périodes de cours, 2 périodes d'activité et 1 période de récupération; au secteur professionnel, 2 périodes d'activité s'ajoutent aux 43 périodes de cours. La "grille-matériel" et le matériel didactique, à l'école polyvalente Saint-Jérôme, sont fort semblables à ce que l'on

retrouve dans la plupart des écoles de cet ordre. De plus, l'école s'est donnée un centre de ressources didactiques qui vise à assurer aux enseignants et aux élèves des services d'animation et de production et de diffusion des ressources documentaires et techniques nécessaires à l'activité pédagogique de l'école. Une équipe de quelque dix personnes à la charge de maintenir et de développer ces services.

Enfin, l'organisation générale de l'école et des moyens particuliers favorisent la communication et l'information. Chaque lundi, un bulletin écrit d'informations est diffusé à l'intention de la clientèle de l'école. Également, l'existence dans l'école d'un système de télévision à circuit fermé (vidéocom) permet une information instantanée de l'ensemble des agents.

3.14 Les ressources

Les ressources humaines affectées à l'école, à l'exception de PA_2, se situent à l'intérieur des normes établies pour ces institutions. Le partage des tâches, tel qu'il est établi actuellement, apparaît aux agents de l'école comme plus efficace. Les raisons majeures d'un tel partage sont la politique de décentralisation pratiquée aux niveaux de la commission scolaire et de l'école, le cadre organisationnel que la polyvalente s'est donnée et la volonté des divers agents professionnels de l'école de réaliser au mieux cette politique et cette structute. La polyvalente Saint-Jérôme ne bénéficie d'aucune ressource matérielle ou financière exceptionnelle.

3.2 Les sources

L'organisation que l'école polyvalente Saint-Jérôme s'est donnée s'inscrit dans le cadre de normes du M.E.Q.: aucun mode d'organisation ou secteur d'activités particulier n'est "expérimental", sauf pour "la structure des PA_2". D'autre part, les exigences du ministère ne semblent constituer en aucun cas une contrainte au développe-

ment de l'école. La démarche entreprise à l'école est issue de l'existence, au niveau de la commission scolaire, d'une volonté de réforme du système scolaire.

De 1973 à 1976, par sa participation à des études, sondages et rencontres, le milieu en général, tant au niveau local que régional, a manifesté ce qu'il attendait de l'école; ces consultations ont précédé l'organisation des activités de l'école. D'autre part, les parents et les élèves ne participent pas directement à l'organisation (planification, réalisation, évaluation) comme telle de l'école. Si actuellement, le comité d'école manifeste une volonté et une compétence propres à assurer une participation de bonne qualité, la direction de l'école est à la recherche d'une formule qui assurerait une participation efficace et équilibrée des divers agents d'éducation.

L'ensemble de l'organisation et de l'activité de l'école polyvalente Saint-Jérôme est la réalisation de la direction de l'école, compte tenu des volontés de la commission scolaire et des désirs manifestés par les parents et les élèves. Sans un engagement marqué de la plupart des agents professionnels de l'école, les travaux accomplis depuis septembre 1977 auraient été impensables. D'autre part, la démarche entreprise doit tenir compte de certaines contraintes, telles les ressources disponibles et les mentalités.

3.3 Les fondements

Les fondements sur lesquels repose la démarche entreprise à la polyvalente Saint-Jérôme sont semblables à ceux que la commission scolaire a établis. Celle-ci, après une vaste consultation de la population de son territoire, définissait les grandes orientations qu'elle entendait privilégier. D'une manière générale, la pensée de la commission scolaire sur l'éducation est celle que l'on trouve dans le Livre Vert du ministère de l'Education.

Quoique peu explicite, le cadre théorique, philosophique et psychologique que veut respecter la démarche entreprise à la polyvalente Saint-Jérôme retient les éléments suivants:

- Une conception humaniste de l'éducation privilégiant le développement intégral de l'individu par l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes relatives aux aspects physique, moral, intellectuel, social et affectif de tout individu.

- Une éducation scolaire ayant comme fin l'épanouissement de chaque individu dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement et des valeurs morales.

- Une école dont le rôle est de veiller à ce que chaque élève continue de se développer sur les plans individuel et social, amorce son orientation personnelle et devienne un agent de progrès social. D'autre part, selon la commission scolaire Saint-Jérôme, "l'école, sous la responsabilité de la direction de l'école, doit, en collaboration avec son personnel et le milieu, définir son projet éducatif, élaborer son plan d'études, faire connaître son régime pédagogique et mettre en place une structure interne d'évaluation."

4. ELEMENTS CARACTERISTIQUES

4.1 Une démarche

L'évolution d'un projet se fait selon un certain processus et l'action se réalise grâce à certaines démarches. Dans le cas de l'école polyvalente Saint-Jérôme, le début de l'innovation dans l'école dépend de deux éléments déclencheurs qui viennent tous les deux de la commission scolaire: l'entreprise de décentralisation et la volonté d'ajuster ses lignes de conduite (ou sa tactique) à l'attente de la population en matière d'éducation. C'est d'ailleurs à la suite d'un mandat de la commission scolaire que l'école a entrepris le changement.

A partir de 1976, la direction de l'école consulte les parents et administre le "Vécu scolaire" aux élèves. Ce nouvel élément vient s'ajouter à l'influence de la commission scolaire définie ci-dessus. Après cette période exploratoire, un nouveau cadre organisationnel est implanté, qui vise à favoriser un nouveau mode de gestion, un encadrement plus efficace et plus cohérent des activités conventionnelles de l'école. Il ne semble pas que cette nouvelle organisation ait été jugée nécessaire à la suite d'une réflexion et de discussions sur la nature même de l'activité de l'école. De plus, il semble bien que le rôle et les responsabilités de l'école soient définis en fonction des autres entités administratives du système scolaire plutôt qu'en fonction de la fin même du système, soit l'éducation de l'enfant. D'autre part, il convient de reconnaître que le cadre organisationnel établi à la polyvalente Saint-Jérôme est de nature à favoriser une meilleure prise en charge chez les agents professionnels locaux d'éducation; mais dans quelle mesure et selon quels critères favorise-t-il le développement de l'autonomie chez l'enfant? Car, si l'innovation entreprise vise le développement personnel et la prise en charge individuelle, cette innovation ne constitue-t-elle pas en elle-même le moyen privilégié par lequel cette prise en charge peut se développer et s'affirmer?

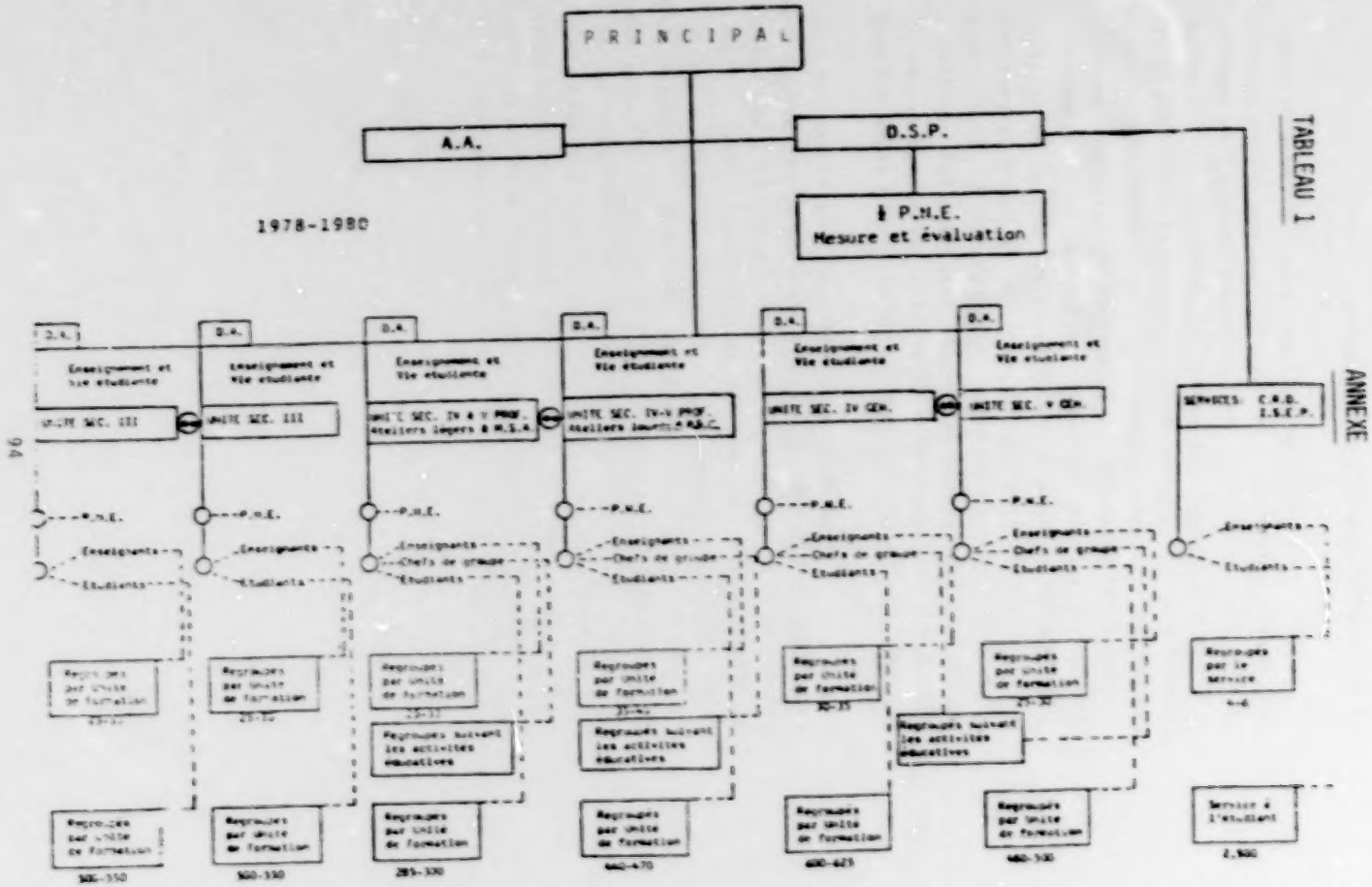
4.2 La participation-consultation

L'école polyvalente Saint-Jérôme a accordé une grande attention à la consultation des divers agents d'éducation du milieu. Par plusieurs sondages et enquêtes l'école s'est donné les moyens de savoir ce que le milieu attend d'elle. Or, les dimensions prioritaires qui se dégagent de ces consultations sont l'amélioration de la qualité de l'enseignement et le respect du caractère confessionnel de l'école. Souvent "qualité de l'enseignement" signifie connaissances ou croyances partielles ou relatives. Il serait important de vérifier le degré de pertinence de ces formes et contenus de consultation. Ainsi, peut-on évaluer précisément ce que les résultats des enquêtes ajoutent à la connaissance qu'avaient les agents professionnels de l'école des besoins et de l'attente du milieu?

D'autre part, il convient d'affirmer que l'école d'aujourd'hui ne peut pas se définir qu'en rapport avec celle d'hier et que l'état actuel de la société, son stade de développement, est méconnu de plusieurs. Aussi, il devient nécessaire, semble-t-il, d'établir le degré d'influence de la consultation du milieu dans le développement d'un PROJET EDUCATIF. De plus, il semble indispensable que, pour que l'école évite d'être marginalisée et satisfasse au besoin de développement de l'individu, les utilisateurs (parents, élèves) de l'école soient en contact réel et constant avec le vécu de l'école et qu'ils puissent participer de manière effective à son organisation et à son évolution.

ANNEXE

TABLEAU 1



LE PROJET EDUCATIF

ECOLE POLYVALENTE DE CARLETON

COMMISSION SCOLAIRE DE LA BAIE DES CHALEURS

DESCRIPTION DU PROJET DE L'ECOLE

1. ELEMENTS DE CONTEXTE

Le territoire de la commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs comprend surtout des agglomérations rurales. La région est économiquement peu développée, les principaux secteurs d'activité sont l'extraction de matières premières et les services. On assiste à un vieillissement de la population à cause de l'exode des jeunes: la scolarisation massive des 15 dernières années est un des facteurs de cet exode. Les principales valeurs véhiculées sont la réussite économique individuelle et la confiance "aveugle" dans les autorités reconnues. L'esprit d'entraide y est encore fort. Il existe des organisations de loisirs, des clubs sociaux et des coopératives de production auxquels un certain nombre d'enseignants participent. La dénatalité et l'exode des jeunes engendrent une baisse démographique sensible. La coopération et la prise en charge par le milieu de son développement permettraient de garder les jeunes dans la région et de relancer l'économie.

La commission scolaire régionale de la Baie des Chaleurs dispense l'enseignement secondaire à environ 4 100 étudiants répartis dans 4 polyvalentes, dont celle de Carleton, disséminées sur un territoire de 240 kilomètres de long, avec un personnel enseignant de 265 personnes, 25 professionnels non enseignants, 23 cadres et gérants et environ 55 membres du personnel technique et de soutien. La gestion y est de type conventionnel; il existe des démarches de consultation. Depuis 1970, les 38 commissaires sont à peu près les mêmes personnes; 25% seulement ont été élus. A la commission, le problème majeur est la diminution de la clientèle et des ressources. La priorité est donnée à la réalisation de projets éducatifs dans les écoles. Pour les prochaines années l'intégration de l'élémentaire et du secondaire est possible.

La polyvalente de Carleton groupe environ 1 400 élèves de niveau secondaire, répartis dans les secteurs régulier (secondaire I à V - 1 000 personnes), pro-

fessionnel (300 personnes) et de l'adaptation scolaire (80 personnes). Agés de 12 à 18 ans, ces élèves proviennent de 6 paroisses étalées sur une distance d'environ 25 milles. Le personnel de l'école compte 104 enseignants, 4 professionnels non enseignants et 5 cadres. Le mode d'affectation de l'école ne procède d'aucune mesure particulière pour les élèves; pour les éducateurs, l'entente collective régionale oblige à l'affectation par ancienneté; pour les cadres, l'affectation se fait selon la norme. Construit en 1969, l'édifice de la polyvalente présente les services et facilités propres aux polyvalentes de cette taille. La polyvalente de Carleton se distingue par son architecture originale: chacun des trois modules qui la composent offre l'allure d'un trèfle à quatre feuilles et se présente comme un ensemble d'alvéoles juxtaposés et superposés. L'absence de longs corridors rectilignes et la forme irrégulière de la quasi-totalité des locaux sont les caractéristiques les plus évidentes de l'édifice. Cette polyvalente apparaît comme très fonctionnelle. Si, au cours des dernières années, l'école a connu une fluctuation de la clientèle étudiante (1 850 à 1 400 élèves), on prévoit une baisse progressive d'ici 1985.

Les organismes de "participation" actuels: comité d'école, conseil d'école, comité de parents, ne semblent pas susciter d'enthousiasme. Leurs activités (réunions régulières, rencontres d'information avec les éducateurs, journées à l'école) n'ont d'autre portée que consultative, ce qui inspire peu d'engagement aux gens. Le fait que ces organismes aient des moyens d'action très limités et que leurs positions n'aient pas été respectées dans certains cas, a provoqué la défection de plusieurs participants. Actuellement, certains dirigeants trouvent que ces comités ne comptent pas beaucoup.

A l'école, la "table de gestion" prend des décisions; mais ce sont surtout les "tables" de planification et de gestion de la régionale qui influencent la marche des écoles. Le conseil des commissaires et de l'exécutif par délégation s'occupe des aspects juridique et politique de la gestion scolaire; la table de gestion (direction

générale et principaux) veille à l'exécution, à l'application des plans et programmes, à la concertation des écoles et à l'évaluation. La table de planification (direction générale et directeurs de services) travaille à la prévision, à l'allocation des ressources, aux plans et programmes et à l'évaluation.

La moyenne d'âge du personnel de direction est de 40 ans, la scolarité et l'expérience moyennes, de 17 et 15 ans respectivement. Chez les enseignants, l'âge moyen se situe entre 35 et 40 ans, l'expérience moyenne est de 12 ans et la scolarité moyenne, de 16 ans et plus. Le syndicat, sans être timoré, pratique une action modérée. La grande majorité des agents de l'école a une vision réformiste de la pédagogie et manifeste une préoccupation d'améliorer l'école actuelle. Toutefois, chez les enseignants et aussi chez les dirigeants, les croyances pédagogiques, psychologiques et philosophiques sont divergentes. Plusieurs croient fermement qu'un travail sur les structures va provoquer le changement. La majorité du personnel a suivi et suit des cours et sessions de perfectionnement mais on constate un certain essoufflement. On peut prévoir que l'arrivée à l'école d'enfants d'enseignants relancera certains modes de réforme. Il est souhaité que les diverses expériences vécues ces dernières années s'intègrent dans le cadre d'un projet éducatif.

Seule, l'université du Québec à Rimouski offre une possibilité de perfectionnement. Plusieurs enseignants en ont profité, ces dernières années. Les ressources non universitaires sont inexistantes, à l'exception des P.N.E. des commissions scolaires. De plus en plus, les éducateurs expriment le besoin d'un recyclage, non pas scolaire, mais en vue de l'animation et de l'encadrement (psycho-pédagogie).

2. HISTOIRE

L'histoire de la polyvalente de Carleton doit rattacher ses origines à l'évolution générale du système scolaire québécois et aux démarches des agents régionaux de l'éducation.

La réforme des années '60, si elle a marqué un progrès évident en éducation scolaire, a fait surgir de nouveaux problèmes qui demeurent latents dans la région. A la polyvalente de Carleton, vers 1970 commence une réflexion sur la dimension humaine de l'école; si les gens ne sont pas tous d'accord sur les démarches à entreprendre du moins un certain consensus est fait sur la situation et sur la nécessité d'y remédier.

A la régionale Baie des Chaleurs, les premiers éléments de réponse aux interrogations sur la "dépersonnalisation" des relations dans l'école prennent forme, en 1971-1972, par la mise en place des activités étudiantes (règlement no 7). En fait, au départ, on a plutôt superposé les activités étudiantes aux périodes d'enseignement; la majorité des enseignants et des élèves y participaient mais avec une motivation fort variable; un manque de sécurité dans la pratique de ces activités et la prise de conscience du peu de valeur de ces mêmes activités, telles qu'elles étaient pratiquées, ont amené un certain désenchantement. Toutefois, ces expériences étaient un premier pas dans la voie d'une transformation de la pédagogie et dans l'orientation de la démarche de l'école.

En même temps que les activités étudiantes, on voit naître les comités d'école et les comités de parents. Malgré des problèmes évidents relatifs à l'information et à la participation, des initiatives importantes sont prises, telles que l'organisation de journées à l'école pour les parents, avec l'aide de la direction et des enseignants, et de réunions d'information dans les paroisses. Ces activités permettent des échanges entre parents et enseignants sur les programmes et l'organisation de l'école.

En juin 1972, les services aux étudiants de la Régionale, désireux de sensibiliser les divers agents de l'école au para-scolaire et de recueillir des informations sur les perceptions qu'ont ces agents de la vie étudiante, organisent un colloque sur le développement de la vie étudiante. Ce colloque regroupe quelque 175 participants, enseignants, parents, administrateurs et quelques élèves. Un conférencier, universitaire québécois, participe à la rencontre. Les discussions portent sur la nécessité d'une formation globale de l'élève. On insiste sur la participation active de l'élève, l'interaction du milieu et de l'école et l'établissement de véritables relations humaines entre les divers agents de l'école.

En 1972-1973, le personnel de la commission et le comité de parents sont invités à étudier un projet de pédagogie institutionnelle: "La Galaxie éducative". Ce "modèle" illustre une école intégrant les divers aspects de la formation de la personne dans des démarches diversifiées d'apprentissage. Il associe tous les agents éducatifs au projet scolaire en leur proposant un rôle actif au sein de l'école. Cette orientation intéresse les divers agents consultés, particulièrement à la polyvalente de Carleton. Certains enseignants sont très intéressés à tenter une expérience de pédagogie institutionnelle mais beaucoup d'autres n'y tiennent pas du tout. Les réticences de ces derniers ne concernent pas la conception de l'éducation, mais les changements nécessaires à sa réalisation; d'autres idées pédagogiques sont proposées. Il faut donc composer avec ces diverses positions plus ou moins acceptées et partagées.

L'étude du projet Galaxie éducative aura permis pourtant de donner une certaine orientation au cheminement à poursuivre. Ainsi, un certain nombre de constats sont retenus: nécessité d'une formation des pédagogues à l'animation, adaptation du projet aux besoins et possibilités du milieu, participation et concertation des divers agents.

En 1973-1974, quatre activités sont entreprises dans la régionale, démarches qui toutes touchent la polyvalente Carleton:

- la formation à l'animation
- la mise en oeuvre de Galaxie éducative
- la commission d'enquête "POURQUOI L'ECOLE?"
- "l'Invitation à un environnement scolaire dynamique" et l'élaboration de "Famille Scolaire en mouvement".

Commencée à la fin de juin 1973, la formation à l'animation se poursuit à l'automne par des stages en animation et en analyse institutionnelle. On y trouve une cinquantaine de participants volontaires: enseignants, conseillers, cadres. Ces stages, en plus de combler une lacune reconnue lors d'expériences antérieures telles que la réalisation d'activités étudiantes, fournissent la possibilité de mieux situer la perspective retenue par Galaxie éducative et précisent aussi les interventions possibles dans le développement pédagogique. Pour les participants qui travaillent à la polyvalente de Carleton, cette formation répond à des besoins plus immédiats tels que la mise sur pied d'équipes de travail qui animeraient le projet de mise en oeuvre de Galaxie éducative.

Cette même année, après une présentation de Galaxie éducative aux parents et au conseil étudiant, la direction de la polyvalente de Carleton et un groupe d'enseignants décident d'entreprendre ou d'exécuter le projet. Au départ, une trentaine d'enseignants veulent participer directement à l'expérience; or, ces enseignants se trouvent répartis sur les différents niveaux d'enseignement. Après étude de diverses possibilités d'implantation, le groupe de travail propose un avant-projet d'expérience s'appliquant au secondaire I. Pour le réaliser, il faut prévoir un réaménagement des tâches, ce qui n'est pas accepté d'emblée. A partir de cet avant-projet, beaucoup plus d'enseignants sont intéressés à tenter une expérience, mais pas

nécessairement dans une perspective "institutionnelle". Ainsi, ceux qui sont en quelque sorte à l'extérieur de l'avant-projet proposent diverses formules adaptables aux divers niveaux.

D'autres éléments vont modifier ce qui devait être l'objet d'expérience.

A l'automne 1973, l'Association des commissions scolaires de la Gaspésie invite les régionales participantes à une évaluation du fonctionnement de leurs écoles polyvalentes. La régionale de la Baie des Chaleurs confie par la suite aux services aux étudiants la tâche d'élaborer un plan de recherche et de constituer une équipe pour le réaliser. Les services aux étudiants proposent à la régionale d'élargir le cadre de l'enquête et de recueillir en même temps "l'évaluation du fonctionnement des polyvalentes par les divers agents et les besoins et attentes que la population ressent face à l'école". Cette modification est acceptée.

Pour réaliser la recherche, la direction des services aux étudiants fait appel à une firme de consultants spécialisés en interventions psychosociologiques. Conjointement, ils élaborent un projet de commission d'enquête. Douze commissaires-enquêteurs, choisis parmi les divers agents éducatifs du milieu (cadres, parents, étudiants, enseignants, conseillers, agent de développement, "répondant" de la commission et permanent syndical) forment cette commission. Le moyen privilégié pour la recherche est la tenue de "lieux de parole collective" où tous les intéressés peuvent venir s'exprimer. Les participants peuvent aussi soumettre des mémoires. Le thème général est "Pourquoi l'école?". Les séances ont lieu en février 1974.

Comme données générales, il en ressort une insatisfaction de l'école, un rejet de l'école mécaniste. Comme projet, trois solutions plus ou moins partagées apparaissent:

- l'école institutionnelle,
- l'école libre et spontanée de l'élève,
- l'abolition de l'école comme institution.

La démarche a eu comme particularité de permettre à tous les agents de se rencontrer et de formuler ensemble leur évaluation et leurs projets. Cette commission révélait encore aux éducateurs la nécessité d'une adaptation de l'école aux conditions de vie du milieu et d'une transformation de la pédagogie en la recentrant sur les personnes associées au projet éducatif.

Une quatrième action vient influencer le cheminement de la polyvalente de Carleton. Cette même année 1973-1974, quelques personnes prennent connaissance du document "Invitation à un environnement scolaire dynamique" des Services aux étudiants de la D.G.E.E.S. (M.E.Q.). Ce document, basé sur une conception organique de l'éducation, propose aux éducateurs de créer un environnement scolaire dans lequel les dynamismes humains pourraient s'épanouir et contribuer à la formation de la personne en situation d'apprentissage. Ce document affirme que l'école doit favoriser un équilibre dans les relations entre celui qui s'éduque et l'environnement.

Ainsi, à la fin de l'année 1973-1974, la perspective expérimentale formulée dans l'avant-projet d'implantation de Galaxie Educative se trouve modifiée par les résultats de l'enquête ainsi que par l'idée d'une pédagogie organique. D'une part, la nécessité de modifier les méthodes éducatives de l'école est exprimée de façon générale; d'autre part on constate la difficulté de tenter une expérience limitée à un seul niveau dans la polyvalente à cause de la coexistence de deux modes de fonctionnement différents.

EN RÉSUMÉ, POUR LES ANNÉES DE 1970 À 1974

1- Cette période en est une d'émergence, caractérisée par un ensemble d'actions plus ou moins orientées, d'origines diverses. C'est une période exploratoire où des individus et des groupes s'interrogent et communiquent. C'est une phase où se manifeste l'envie qu'ont ces individus et ces groupes de faire quelque chose.

2- Dans le cas de la polyvalente de Carleton, la démarche déborde le cadre de l'école, tant par ses participants que par le contenu des activités et les résultats de ces activités. En plus des agents d'éducation de l'école, sont concernés également les agents d'autres écoles de la région, la commission scolaire régionale et l'ensemble de la population de la région. Enfin, la participation à ces activités présente, tant chez les individus que chez les groupes, des variations considérables.

3- Le contenu de ces activités pourrait être identifié à des éléments de réponse aux deux questions suivantes: qu'est-ce qu'on pourrait faire? Et pourquoi faudrait-il le faire?

4- Il apparaît difficile d'évaluer la qualité des interrelations de ces activités et de leur impact sur l'évolution de la polyvalente de Carleton.

En juin 1974, les professeurs et la direction de l'école ainsi que quelques conseillers se réunissent pour faire le point sur l'orientation de l'école: on doit s'entendre sur certains objectifs qui guideraient un peu tout le monde. Au point de départ, les éléments de consensus sont les suivants:

- volonté de mettre en oeuvre les moyens de faire de l'école un véritable milieu de vie.
- volonté de procéder à une expérience mais de façon progressive,
- volonté que l'expérience tienne compte des différences de conceptions et d'attitudes et de la diversité des clientèles.

Dès lors, le projet n'est plus une expérience spécifique de pédagogie institutionnelle à un niveau de l'école mais vise plutôt à créer, dans l'école, un environnement souple permettant aux divers groupes d'enseignants et d'étudiants de favoriser un apprentissage adapté aux divers besoins et attentes exprimés. Il s'agit de passer d'un modèle d'école centrée sur la connaissance à un autre type d'école plus préoccupée par les dimensions affectives et sociales de la formation. Cela signifie qu'il faut accorder la structure, l'organisation, le fonctionnement, les comportements et les programmes à la satisfaction des besoins d'ordre cognitif, social et affectif des élèves.

Aussi, par cette première phase de concertation sur le projet, la polyvalente de Carleton se donne un plan d'action pour l'année 1974-1975. Dès le début, une priorité s'impose, dans l'organisation, soit le fractionnement de l'école en diverses cellules. Ainsi, divers modes de groupement sont appliqués en début d'année: en se basant sur les groupes formés par niveau et par matière on crée des "foyers", des "familles", des "communes". Egalement pour cette première année, divers mécanismes de représentation et de coordination sont instaurés afin de faciliter les communications entre ces groupes, mais leur mode de fonction-

nement de même que le contenu des activités de répondent pas à des règles uniformes dans toute l'école. Les participants établissent le contenu de leur activité et la tenue de rencontres prévues à l'horaire s'enrichit de la possibilité d'autres réunions: le principe du dérangement est accepté. Aussi, pour les rencontres des enseignants, la commission accepte d'assumer les coûts de suppléance. On spécifie un certain nombre de modalités d'intégration de ces nouvelles orientations à la réalité de l'école. L'ensemble de ces activités est coordonné au niveau de l'école par "le conseil des onze". Il est également convenu de l'administration, avec l'aide financière du M.E.Q., de certains instruments de mesure. Cinq différents questionnaires sont administrés aux enseignants et élèves de Carleton, de même qu'à ceux d'une autre école. Un sixième questionnaire est administré aux enseignants, parents et élèves de Carleton, afin de vérifier le degré d'atteinte des objectifs du projet FASEM (Familles scolaires en mouvement). Pour une "représentation" plus schématique et statique des éléments du vécu de cette première année, on verra la troisième partie de cette étude.

Le projet FASEM An I se caractérise par les points suivants:

- Pour cette première année, la priorité retenue concerne l'organisation, plus précisément le groupement des élèves;

- le projet FASEM, par ses objectifs, englobe toutes les activités de l'élève et concerne l'élève lui-même, les enseignants, les parents et le milieu social;

- la totalité des moyens retenus, mis à part l'administration de questionnaires d'évaluation, touchent l'encadrement, la coordination, et constituent un ensemble d'activités en rapport indirect avec l'activité propre de l'élève;

EN RESUME, POUR LA PREMIERE ANNEE DU PROJET FASEM (1974-1975)

1- Le projet vise la réalisation progressive d'une école répondant aux besoins et aux attentes du milieu. Ces besoins reconnus sont d'ordre cognitif, social et affectif. La démarche prévoit une adaptation progressive des structures, des mécanismes, des programmes et des comportements à la satisfaction de ces besoins.

2- Les modalités d'intégration privilégiées sont:

- de nouveaux modes de groupement des élèves;
- des mécanismes favorisant les relations inter-personnelles entre les enseignants et les élèves.

3- Les activités sont menées par les enseignants et les élèves alors que les parents sont "témoins" et que la direction voit, par un conseil où se trouvent également des représentants des enseignants et des professionnels de la C.S., à la planification et à l'évaluation de ces activités.

4- Le principal résultat obtenu est une amélioration de l'environnement socio-affectif; on constate qu'enseignants et élèves ont de meilleures attitudes dans leurs relations.

- tant par la formulation des objectifs que par les moyens proposés et les résultats atteints, on constate la difficulté d'intégrer les activités d'enseignement et d'autres activités d'apprentissage.

Après cette première année d'expérience ou d'essai, en juin 1975, 88% des professeurs se disent prêts à poursuivre le projet. D'autre part, les résultats de l'évaluation justifient, en septembre 1975, la présentation d'un ensemble de recommandations, dont la poursuite de l'expérience pour deux autres années et la poursuite de l'évaluation pour une autre année. Les autres recommandations concernent:

- l'information et la mise en place de mécanismes favorisant une participation accrue des parents;

- l'analyse approfondie de certains thèmes: l'influence des divers agents de l'école sur l'administration, la hiérarchie des préoccupations, les services;

- l'intégration accrue des activités de FASEM à l'horaire de l'école;

- le désir des agents d'éducation de l'école de connaître les résultats de FASEM.

Pour l'année 1975-1976, on modifie les objectifs, les structures et les mécanismes. Les objectifs fondamentaux demeurent sensiblement les mêmes; cependant les objectifs particuliers, tout en reflétant les mêmes préoccupations

- de développement personnel,
- de relations interpersonnelles,
- d'intégration des ressources du milieu à l'activité scolaire,

sont exprimés en situations beaucoup plus concrètes et témoignent d'une plus grande cohérence dans la démarche.

On accorde priorité à l'intégration des parents, élèves et enseignants à l'organisation de l'école et à l'intégration de l'activité d'enseignement et de "l'activité étudiante" suivant les principes de FASEM.

Les modifications apportées aux structures visent une décentralisation de l'administration pédagogique de l'école: morcellement de la clientèle scolaire en trois "maisons", chacune sous la direction d'un principal adjoint. Ensuite, mise en place d'un conseil des maîtres, qui sera consulté sur la quasi-totalité de l'administration de l'école.

Chacune des trois "maisons" adopte un style de fonctionnement particulier concernant le nombre, le contenu, et le mode d'organisation des activités étudiantes.

L'évaluation de l'An 2 de FASEM s'est faite, en ce qui a trait à l'administration d'instruments scientifiques d'analyse, selon une méthode semblable à celle de 1974-1975; toutefois, on n'a pas eu recours à une école témoin et de nouveaux instruments sont venus s'ajouter à ceux de l'année précédente, ou les remplacer. De plus, une évaluation continue est prévue dans le mandat du conseil des maîtres.

De façon générale, la deuxième année d'expérience de FASEM n'a pas produit les résultats escomptés. Il semble plutôt s'être produit surtout une détérioration dans les relations interpersonnelles là où il y a eu changement. L'hypothèse majeure qu'il faut considérer pour expliquer ces résultats est celle de l'effet négatif des conflits patronaux-syndicaux dans le cadre de la négociation d'une convention. Il semble également que les modifications apportées au mécanisme de coordination n'ont pas été heureuses: le remplacement du conseil des onze par le conseil des maîtres a nui au projet; ce nouveau mécanisme de coordination, étant consultatif sur la quasi-totalité de l'administration de l'école, consacre peu de temps au projet FASEM en comparaison du conseil des onze.

EN RESUME, POUR LA DEUXIEME ANNEE DU PROJET FASEM 1975-1976

1- Le projet garde la même orientation mais précise, comme objectifs, un certain nombre d'actions, de mécanismes et de rôles, visant une meilleure intégration des divers participants du milieu et des différentes activités pédagogiques.

2- Les moyens privilégiés pour l'atteinte de ces objectifs sont
   - la décentralisation de la gestion pédagogique;
   - l'organisation d'activités plus "personnalisées" pour des clientèles particulières (contenu, mode de fonctionnement);
   - une nouvelle structure de coordination et de planification du projet.

3- La réalisation:
   - la totalité des moyens prévus (regroupement, représentation et coordination, intégration des périodes d'activité, évaluation) sont mis en place;
   - un certain nombre d'objectifs établis dans le plan, ou de recommandations faites à la suite de l'évaluation de la 1ère année, n'ont pas eu de suite.

4- Les résultats manifestent peu d'amélioration de la situation: d'une façon générale, peu de choses ont changé. Les hypothèses majeures retenues pour expliquer ces résultats sont:
   - l'effet négatif des conflits syndicaux-patronaux lors de la négociation;
   - le rôle réduit du conseil des maîtres dans la coordination et la planification du projet.

A la suite de l'évaluation de la deuxième année, il est recommandé que l'expérience de FASEM continue après la résolution des conflits syndicaux-patronaux, et que l'outil de base de l'orientation de la démarche de l'école pour la troisième année soit les résultats du questionnaire "Inventaire des objectifs et processus éducatifs", lesquels établissent ce qu'est et ce que devrait être l'école selon les perceptions des parents, des élèves, des enseignants, de la direction, des cadres et des commissaires.

Après cette deuxième année d'expérience, la polyvalente décide de poursuivre le projet "Famille scolaire en mouvement". Peu de modifications sont apportées au projet: c'est la synthèse des éléments les plus importants des deux premières années qui sont retenus. La priorité est donnée à la "maximisation" de la qualité des résultats par la mise en place d'un comité de coordination plus disponible, par des structures et des mécanismes de planification plus efficaces et en meilleure conformité avec les objectifs du projet.

Après deux années d'expérience, certaines conditions sont jugées essentielles:

- que le comité de coordination assume également un rôle de soutien, d'aide à l'organisation d'animation;

- que chaque "maison" se donne une planification plus structurée;

- que les communications entre les divers intervenants dans le projet soient amplifiées et que des rencontres soient prévues à cette fin;

- que l'ensemble des enseignants participe d'une façon continue à l'évaluation du projet.

Parallèlement, le milieu verra après l'évaluation de 1975-1976, à préciser ce que les divers agents d'éducation attendent de l'école et à ajuster le projet FASEM à cette situation. Le même type d'évaluation scientifique est prévu pour la troisième année.

Dans les faits, la troisième année du projet FASEM ne correspond pas à ce qu'on serait en droit d'attendre. Les réalisations de cette troisième année sont pour le moins médiocres, FASEM étant devenu synonyme de structures organisationnelles des "activités étudiantes". Un tel rétrécissement peut s'expliquer principalement par des interventions exercées par des agents extérieurs à l'école. D'une part, l'évaluation scientifique réalisée au cours de chacune des deux premières années ne peut être réalisée en 1976-1977 vu le refus du M.E.Q. de subventionner cette évaluation. Or, cette analyse, à l'origine, avait été prévue pour une durée de cinq ans et constituait entre autres un facteur de motivation important auprès des agents de l'école. D'autre part, certains gestes de la commission scolaire, tels que le refus de continuer d'assumer le coût des suppléances provoquées par la tenue de réunions d'enseignants, l'obligation d'établir dans l'école des horaires plus rigides et presque exclusivement centrés sur les matières scolaires, entravent considérablement la réalisation du projet et tout au moins modifient toute la dynamique de la démarche entreprise. A tout le moins, ces mesures ont constitué un facteur important de démobilisation tant chez le personnel professionnel de l'école que chez les élèves et les parents.

EN RESUME, POUR LA TROISIEME ANNEE DU PROJET FASEM (1976-1977)

1- Le projet garde la même orientation: le mouvement vise la synthèse des deux premières années et la pleine réalisation des objectifs retenus.

2- Les conditions jugées les plus essentielles sont une participation accrue des enseignants et des élèves à l'organisation et à l'évaluation des activités, et une coordination active de l'ensemble du projet, coordination permettant le développement du projet lui-même, et fournissant le soutien nécessaire à l'école.

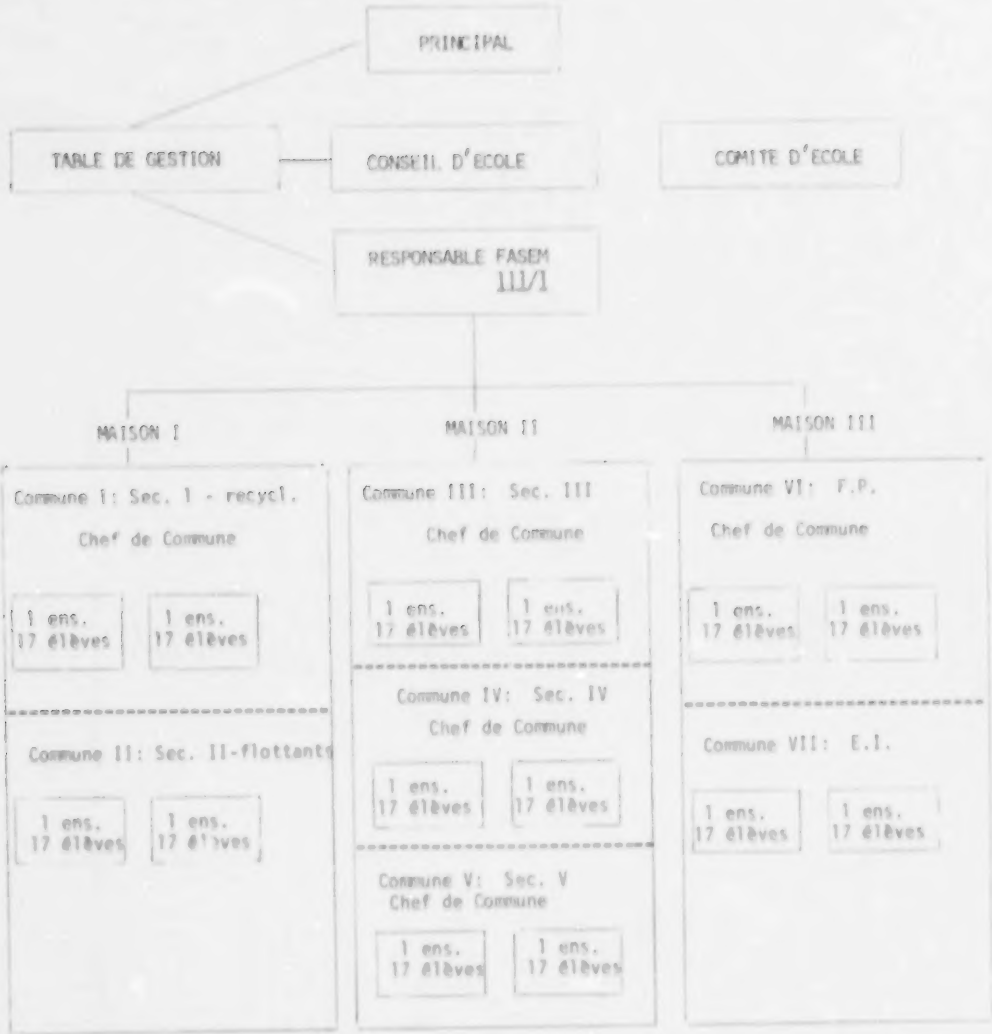
3- La réalité.

Si les mécanismes et structures mis en place les années antérieures continuent d'exister, leurs activités sont considérablement réduites.

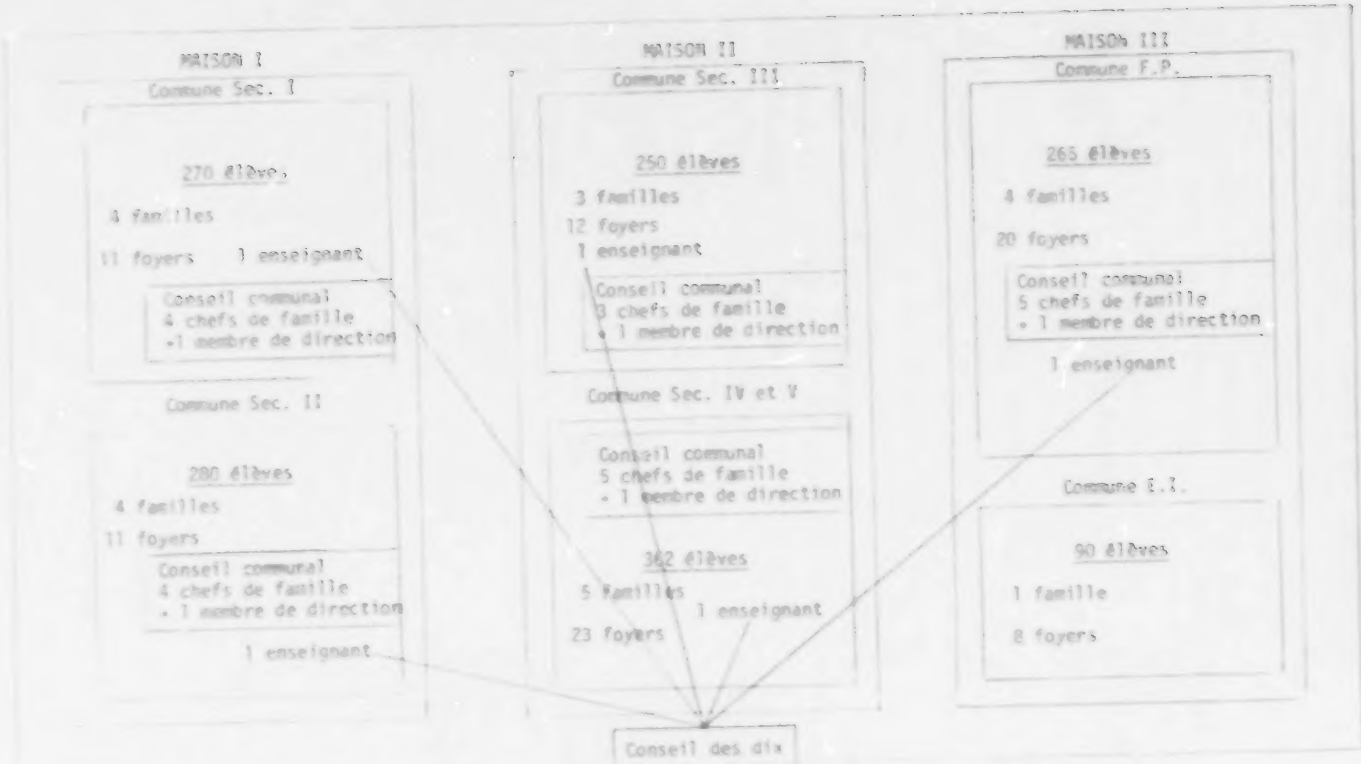
4- Les résultats.

- Désintérêt des divers agent du milieu
- Diminution de l'efficacité de l'activité relative à FASEM.
- Réduction de la qualité de l'apprentissage réalisé dans le cadre de FASEM.

ORGANIGRAMME FONCTIONNEL DE L'ENCADREMENT



ORGANIGRAMME FASEM - AN III
ECOLE POLYVALENTE CARLETON



Conseil des 10: 5 enseignants, 4 membres de direction + 1 conseiller pédagogique.

Pour l'année 1977-1978, la poursuite des mêmes objectifs est affirmée par la direction de l'école, et les structures de groupement existant l'année précédente sont maintenues. Certaines contraintes cependant forcent à réaménager les mécanismes retenus pour la mise en oeuvre et les contenus de tâche. Ainsi, des 35 périodes que chaque élève a à son horaire, une période est réservée à l'encadrement et le contenu prioritaire de cette période semble être la récupération en matières scolaires; pourtant cette préoccupation varie selon les communes (niveaux et secteurs).

Au total, pour l'année 1977-1978, il semble que le projet de la polyvalente de Carleton se soit rétréci: contrairement au projet de l'an I et de l'an II qui visait à englober toutes les activités des agents de l'école, l'ASEM, en 1977-1989, est synonyme d'encadrement des élèves lors d'"activités étudiantes". Il semble que l'ASEM se réduise maintenant à une formule d'encadrement telle qu'entendue dans la convention collective des enseignants. Cette évolution doit-elle être interprétée comme un recul, un désengagement ou bien est-ce que les agents de l'école la considèrent comme une adaptation bénéfique? Doit-on penser qu'il peut être relativement facile de redonner à l'école un peu de ce qu'on a laissé choir en grandissant très rapidement ou juger que le système mis en place pour 1977-1978 l'emporte sur celui des années précédentes?

3- ELEMENTS CONSTITUTIFS

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
OBJECTIF GENERAL	"Créer un environnement scolaire souple permettant aux divers groupes d'enseignants et d'élèves de promouvoir des apprentissages adaptés aux divers besoins et attentes exprimés".	"Créer un environnement scolaire permettant aux dynamismes humains présents dans l'école de s'actualiser".	Idem	Idem

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
OBJECTIFS SPECIFIQUES	-amener l'étudiant à initier davantage de projets; -développer chez les élèves et le personnel de l'école un sentiment d'appartenance à l'école en les amenant à réaliser des projets spécifiques de protection et de développement de l'environnement. -favoriser les contacts professeurs-élèves afin d'améliorer les relations hcmaines dans l'école;	-fournir à l'étudiant un horaire lui permettant de penser et de réaliser des projets; -développer chez les étudiants un sentiment d'appartenance à l'école en les intégrant à l'orientation et à la coordination du projet FASEM; -favoriser chez le personnel une participation active au devenir de l'école; -stimuler dans l'école la réalisation de projets de protection et de développement de l'environnement; -déborder le cadre de la vie étudiante afin d'intégrer le plus possible les principes de FASEM aux périodes de cours académiques;	Idem	

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
OBJECTIFS SPECIFIQUES (suite)		-mettre sur pied les mécanismes nécessaires à l'enseignant pour passer du rôle d'organisateur à celui de consultant et d'animateur;		
	-améliorer la définition et la répartition des tâches des enseignants afin que ces derniers trouvent plus de satisfaction dans leur travail;	-favoriser l'implantation de divers modes d'approches organiques dans l'enseignement;		
		-obtenir des conditions de travail particulières pour les enseignants engagés dans FASEM;		
	-créer des situations permettant à la communauté environnante de fournir des ressources diversifiées à l'école et de développer ainsi la prise de possession par le milieu de son institution scolaire;	-réorganiser le système d'administration de la pédagogie à l'école;	Idem	
		-instaurer et institutionnaliser une formule de participation des parents à FASEM;		

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
OBJECTIFS SPECIFIQUES (suite)	-individualiser la relation d'apprentissage professeur-élève; De plus, il est entendu que les divers objectifs doivent se traduire dans l'enseignement.	-fournir des moments privilégiés pendant lesquels le professeur sera disponible à l'étudiant sur le plan strictement personnel.		

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
PRIORITES	-Mise en place de modes d'ensemblement des étudiants, permettant à chacun de se retrouver dans un groupe stable et d'adapter l'école aux besoins diversifiés et spécifiques des groupes.	-Les dimensions prioritaires touchent . l'intégration des parents, étudiants et enseignants à l'organisation de l'école; . l'intégration de l'activité d'enseignement et de "l'activité étudiante".	La priorité est axée sur la "maximisation" de la qualité des résultats atteints par une plus grande efficience des mécanismes et des structures implantés.	

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
MOYENS	-établissement de diverses cellules: .foyer(17 élèves 1 professeur) .famille (5 foyers) commune (familles d'un niveau).	-maintien des structures existantes et addition d'un autre mode de regroupement: la "maison" (3) regroupant les élèves d'un cycle ou d'un secteur; chaque unité est sous l'autorité d'un principal adjoint;	-Idem	-Idem
	-mise en place de mécanismes de représentation et de coordination; .rencontres entre les unités .formation de conseils de coordination dont:	-Idem	-Idem	-Idem
	-mise en place, au niveau de l'école, d'un conseil de coordination et de planification des activités rattachées à FASEM; ce "conseil des onze" est constitué .d'enseignants (5) .de directeurs (4)	-la tâche de ce conseil est confiée au conseil d'école, qui, par ailleurs, est consultatif sur la quasi-totalité des activités de l'école.	-retour au conseil tel qu'établi en 1974-1975, sauf que les membres sont .des enseignants élus (5) .les membres de la direction (4) .un conseiller pédagogique.	-?

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
MOYENS (suite)	.du directeur de l'enseignement .du directeur des services aux étudiants. -assouplissement de l'horaire permettant la tenue de rencontres visant la communication et la participation à la planification et à la réalisation des activités et favorisant la diversification de l'apprentissage et des modes d'apprentissage pour les élèves et des tâches pour les enseignants. -évaluation continue de la part du "conseil des onze" et évaluation scientifique périodique par l'administration de questionnaires aux divers agents du milieu (parents, élèves, enseignants, direction). Ces tests	-intégration des périodes d'activité de l'élève. -maintien des mêmes types d'évaluation et addition d'un nouvel outil d'évaluation scientifique portant sur les objectifs et les processus d'éducation.	-semblables à l'année précédente mais avec une diminution du temps disponible pour des activités de FASEM à certains niveaux scolaires. -idem à 1974-1975	-semblables à l'année précédente mais compte tenu d'une autre diminution du temps consacré aux activités de FASEM.

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
MOYENS (suite)	portant sur: .les relations interpersonnelles; .la satisfaction personnelle et professionnelle; .les attitudes vis-à-vis l'enseignement.			

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RÉALITE	-l'évaluation continue et l'évaluation périodique sont réalisées, cette dernière grâce à une subvention de $9 500 du M.E.Q. Un rapport produit par des membres de la commission fait suite à l'évaluation "scientifique"	-l'évaluation relevant du conseil d'école est beaucoup moins importante: ce conseil est débordé par le travail de l'école proprement dit. L'évaluation "scientifique" est réalisée par l'administration auprès des parents, des enseignants, des élèves, et des administrateurs d'un ensemble de questionnaires. -la période hebdomadaire consacrée à FASEM offre un contenu fort variable selon les groupes: pour certains la priorité est donnée à la planification et à la réalisation "d'activités étudiantes", pour d'autres, cette période est vue comme temps de récupération scolaire; certains y voient l'occasion d'apporter une aide personnelle autre que scolaire à l'étudiant.	-le M.E.Q. refuse de subventionner une évaluation "scientifique".	-Idem

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
REALITE	-mise en place en début d'année de l'ensemble des cellules .la formation des groupes "familles" et "communes". .la formation des groupes "foyers" est faite au hasard par la direction en respectant le principe que le maître enseigne aux élèves de "son" foyer.	-Idem	-Idem	-Idem
	-pour la première année d'expérience le modèle horaire centré sur l'enseignement est maintenu mais le "principe du dérangement" est accepté. Ainsi, il est accepté que, avec l'assentiment du maître une cellule tienne une "activité" pendant une période de cours. Au minimum, une période de rencontre est prévue par semaine. Le contenu de ces rencontres relève des participants.	-les périodes d'activités rattachées à FASEM sont intégrées à l'horaire à raison de 1 période chaque jour au secteur régulier. Au secteur professionnel, les heures d'activités sont fixées selon la volonté des enseignants. Au 2e cycle, intégration des activités et libre participation des élèves.	-les périodes rattachées au projet FASEM demeurent intégrées à l'horaire. Il y a diminution compte tenu des exigences du programme institutionnel - du nombre de ces périodes aux niveaux I et V du secteur régulier.	-l'intégration est maintenue. Les périodes d'activités de FASEM sont prises sur une période d'enseignement (anglais, éducation physique, atelier). Chaque cellule se voit attribuer une période par semaine pour les activités de FASEM.

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RESULTATS	-l'existence de diverses modalités de regroupement et la tenue de rencontres des divers groupes ainsi formés a permis le développement de relations humaines. -l'évaluation continue du conseil des onze permet une coordination et une planification nécessaire à la bonne marche du projet. L'évaluation "scientifique réalisée grâce à une subvention de $9 500 du M.E.Q., permet aux responsables de cette étude (membres de la C.S.) de produire un rapport: les principaux résultats du projet sont: .une amélioration importante de l'indépendance et de l'autonomie chez les enseignants et chez les élèves du secondaire 2;	-au moins en ce qui touche le secteur régulier, la période quotidienne consacrée à FASEM devient une période "d'activité étudiante" plus qu'une période vécue dans le sens pensé par les auteurs de FASEM. -le rôle mitigé du conseil d'école à l'égard de FASEM a réduit l'efficacité du projet et créé un certain malaise chez les participants. L'évaluation annuelle permet également, pour cette deuxième année, la production d'un rapport dont les conclusions majeures sont: .une progression de la satisfaction des enseignants quant au rendement scolaire des élèves; .une augmentation de la proportion d'élèves du deuxième cycle qui évitent les relations avec les enseignants.	-les structures et mécanismes existants ont une efficacité relative, étant donné les contraintes de l'horaire et des suppléances et à cause du désintérêt, provoqué par ces mesures, chez les agents du milieu.	

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RESULTATS (suite)	-on identifie pour les élèves de secondaire 3, un plus grand besoin de soutien social; -les enseignants mettent davantage leur orgueil à bien faire leur travail; -la grande majorité des parents et des élèves manifestent un manque d'information sur les objectifs du projet; -les parents, enseignants et élèves jugent très satisfaisante la participation des enseignants et des élèves mais médiocre, celle des parents; -la grande majorité des enseignants et des élèves approuvent l'implantation du projet.	-les élèves de secondaire 2 sont moins autonomes, moins indépendants; -les divers groupes (parents, enseignants, étudiants, administrateurs) décrivent de la même manière l'école qu'ils connaissent et l'école qu'ils souhaitent: .à l'école, la priorité devrait être donnée et elle est donnée -au développement individuel -à la communauté scolaire -à l'humanisme -à l'orientation intellectuelle -aux besoins locaux; .doivent être et sont considérés comme de moindre importance: -le sens culturel et esthétique. -la religion -l'égalité sociale -les services publics.		

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RESULTATS (suite)	-les trois groupes perçoivent une nette amélioration dans les relations inter-personnelles. Dans l'ordre, cette amélioration irait d'abord aux relations maître-élèves élèves-maître, parents-élèves et enfin enseignants-administrateurs; -selon la grande majorité des enseignants, leur influence sur l'administration et l'organisation de l'école n'a pas changé; les élèves, eux, perçoivent une certaine augmentation de leur influence; -une forte proportion des enseignants considèrent que FASEM augmente le quantité de leur travail;	-le degré d'importance à accorder aux deux aspects formation scolaire et formation globale varie selon les groupes; -chez les quatre groupes, la dimension reconnue comme prioritaire dans l'école actuelle est le développement scolaire; la dimension reconnue comme devant être prioritaire est le développement personnel; -sur les dix-sept dimensions retenues, celle qui touche l'innovation pédagogique se situe, chez -les enseignants, au 8e rang; -les parents, au 12e rang; -les élèves, au 14e rang; -les administrateurs, au 16e rang;		

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RESULTATS (suite)	-une forte proportion des enseignants sont d'accord avec les objectifs de FASEM; -un certain nombre d'enseignants et un grand nombre de parents considèrent que les services de l'école sont davantage accessibles; -plus de la moitié des parents sont satisfaits de l'école et du projet; -un nombre restreint de parents, d'enseignants et d'élèves sont très insatisfaits de l'école et du projet; -les trois groupes perçoivent une amélioration dans l'environnement socio-affectif.			

	1974-1975 (An I)	1975-1976 (An II)	1976-1977 (An III)	1977-1978 (An IV)
RESULTATS (suite)	-un grand nombre estime que le projet est sans effet sur certains aspects concrets du vécu de l'école, tels que le rendement scolaire, l'influence sur l'organisation de l'école, l'administration de l'école.			

4. ELEMENTS CARACTERISTIQUES

La démarche vécue à la polyvalente de Carleton a peut-être comme première caractéristique majeure de refléter le dynamisme qui animait le personnel de plusieurs écoles secondaires au début des années 70. Il semble que plusieurs milieux scolaires ont vécu à ce moment-là, en raison du règlement numéro 7, les mêmes préoccupations. D'autre part, les réflexions, échanges, expériences et évaluations réalisés dans cette polyvalente ont atteint alors un degré de qualité et une ampleur peut-être rarement égalés dans une école de cet ordre. Il serait pertinent d'expliciter certaines dimensions particulières de la réalité de la polyvalente de Carleton.

1. Le lieu de réalisation

Si, par ses composantes internes, le milieu de la polyvalente de Carleton apparaît comme caractéristique d'un bon nombre de polyvalentes de la province, il faut d'autre part considérer certains éléments régionaux tels que certains traits de mentalité dont il a été question antérieurement, et une certaine carence dans le domaine des ressources disponibles dans la région.

2. Les participants à la démarche

La naissance du PROJET EDUCATIF de Carleton résulte d'une démarche collective des agents régionaux d'éducation. Les premières réflexions et échanges structurés au niveau de l'école font suite à une remise en question de certaines activités pédagogiques.

L'élaboration d'un premier plan des éléments constitutifs du projet fait suite à l'action du personnel de l'école et de la commission scolaire, compte tenu que certains échanges et consultations ont été réalisés auprès

du milieu local et régional. Etant donné la simultanéité de certaines de ces activités, particulièrement de celles réalisées en cours d'année 1974, on peut s'interroger sur leur degré de correspondance aux attentes et besoins des divers agents du milieu.

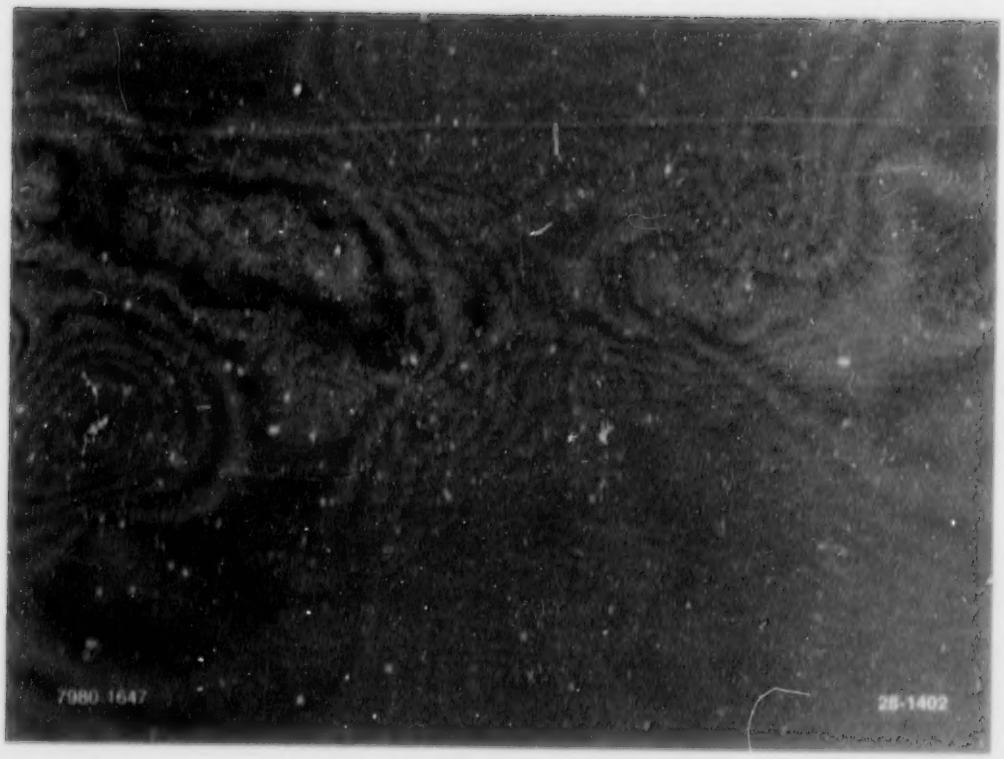
La réalisation continue et progressive du projet est l'oeuvre de l'ensemble du personnel de l'école. L'évaluation du projet, au moins pour les deux premières années, retient la participation de tous les agents du milieu.

3. La gestion du projet

La gestion appliquée au projet FASEM et à ses différentes activités recourt à des modes d'organisation très diversifiés et dans leur nature et dans leur qualité. En ce qui concerne les "activités étudiantes", plusieurs structures et mécanismes de gestion participative et de coordination sont mis en place. Pour les activités du projet rattachées plus directement à l'action de l'éducateur comme tel, aucune structure ni mécanisme particuliers ne sont prévus. Enfin, la gestion du projet lui-même relève de la direction: sa réalisation n'a amené aucun changement aux structures administratives de l'école.

4. Les fondements du projet

Le projet FASEM repose sur un certain nombre de principes et croyances clairement formulés dans le plan du projet de la polyvalente de Carleton. Ces fondements de par leur nature et leur formulation présentent certaines caractéristiques sans doute importantes. D'une part, dans leur formulation et "leur vécu", il semble que ces "objectifs" n'aient pas reçu toute l'explication et n'aient pas été perçus dans toute leur extension. A ce titre, l'expérience de Carleton constitue peut-être la preuve de la difficulté d'opérer un changement en profondeur et de l'importance de la durée dans une telle démarche.


7980-1647
28-1402